



UNESCO Chair

**Generative Pedagogy and Educational Systems  
to Tackle Inequality**

*Chair holder: prof.ssa Emiliana Mannese*



**unesco**

Chair

**Vol. 6, n. 2, 2024**

**ISSN 2704 - 873X**

**Special Issue**

**A**  
**P**



**Attualità Pedagogiche**

**Rivista Scientifica**

**Università degli Studi di Salerno**

# Attualità Pedagogiche

Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno

## Direttore

Emiliana Mannese - Chair holder UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality

## Comitato Editoriale

Francesca Antonacci - Università degli Studi di Milano-Bicocca

Roland Benedikter - Eurac Research, Chair holder UNESCO on Interdisciplinary Anticipation and Global - Local Transformation

Patrizio Bianchi - Portavoce Cattedra Unesco, Chair holder UNESCO on Education, Growth and Equality

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

Maria Grazia Lombardi - Università degli Studi di Salerno

Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata

## Comitato di Revisione

Luca Agostinetti (Università degli Studi di Padova), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno), Antonella Coppi (Università Telematica degli Studi IUL di Firenze), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno), Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria), Ines Giunta (Università Ca' Foscari di Venezia), José Gómez Galán (Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico), Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata), José González-Monteagudo (Universidad de Seville), Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo), Stefania Maddalena (Università degli Studi di Chieti/Pescara), Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena), Mimmo Pesare (Università del Salento), Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Roberto Travaglini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo).

## Comitato Scientifico

Marinella Attinà (Università degli Studi di Salerno), Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo), Luca Bianchi (Direttore SVIMEZ), Carlo Carboni (Università Politecnica delle Marche), Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre), Mauro Ceruti (Libera Università di Lingue e Comunicazione - IULM), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Giordano (Temple University of Philadelphia), Università degli Studi di Siena) Giancarlo Gola (SUPSI - Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – University of Applied Science and Arts Southern Switzerland), Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marco Impagliazzo (Università degli Studi Roma Tre), Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano), Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona), Paolo Orefice (Chair holder UNESCO on Human development and culture of peace), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli), Massimo Recalcati (Psicoanalista), Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise), Maria Grazia Riva (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante), Maurizio Sibilio (Università degli Studi di Salerno), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Rosanna Tammaro (Università degli Studi di Salerno), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila).

## Staff

Marco Giordano - Università degli Studi di Salerno  
Raffaella Marigliano - Università degli Studi di Salerno

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:

**Attribuzione** - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.



Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



**NonCommerciale** - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



**Non opere derivate** - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

[www.attualitapedagogiche.it](http://www.attualitapedagogiche.it)

direttore@attualitapedagogiche.it  
redazione@attualitapedagogiche.it  
info@attualitapedagogiche.it

## *Educare alla transizione ecologica per contrastare le ineguaglianze*

Editor: prof. Pierluigi Malavasi

### Presentazione

Emiliana Mannese  
Direttore Scientifico

### Indirizzo di saluto

Stefano Zamagni  
Docente di Economia Civile presso l'Università di Bologna, Docente di Economia Internazionale presso la Johns Hopkins University,  
Presidente emerito della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali e della Fondazione Lumsa di Roma

### Editoriale

**Per una pedagogia della transizione ecologica**  
Pierluigi Malavasi  
Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale  
Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia - Presidente SIPED (Società Italiana di Pedagogia)

### Articoli

**Lavoro giusto e dignitoso per educare alla sostenibilità**  
Gennaro Balzano

**Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale**  
Veronica Berni, Maddalena Sottocorno

**Unità e diversità: educare ad una transizione ecologica giusta e inclusiva**  
Caterina Braga

**Transizione ecologica, localizzazione dell'Agenda 2030, processi educativi: applicazioni di contesto e prospettive per gli educatori**  
Gabriella Calvano

**Il paradigma generativo contro le ineguaglianze: responsabilità e fraternità per un destino comune**  
Maria Chiara Castaldi

**Generatività e transizione ecologica: ri-generare il pensiero per ri-progettare il futuro del nostro pianeta**  
Marco Giordano

**La prospettiva pedagogica della sostenibilità in Edgar Morin per un nuovo "sodalizio ecologico"**  
Stefania Maddalena, Maria Federica Paolozzi

**Un approccio generativo alla precarietà esistenziale per imparare a pensarsi comunità**  
Raffaella Marigliano

**Generazione Z e sustainability competences. Alcuni orizzonti educativi**  
Serena Mazzoli

**Prospettive pedagogiche della transizione ecologica, tra culture e risorse naturali**  
Valentina Meneghel

**Il Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici: una progettazione pedagogica per la dignità del lavoro**  
Antonio Molinari

## ***Educare alla transizione ecologica per contrastare le ineguaglianze***

**Editor: prof. Pierluigi Malavasi**

**Curare il mondo. L'educAzione ai diritti umani attraverso la transizione ecologica**

Valentina Pagliai

**Il metaverso può davvero promuovere la transizione ecologica e ridurre l'ineguaglianza sociale?**

**Analisi e previsioni di un simulacro in via di costruzione**

Danilo Petrassi

**Environmental Challenges and EU Regulations: The Transformative Potential of Generative Pedagogy**

Maria Ricciardi, Chiara Villanacci

**Educare alla legalità e alla cittadinanza per la transizione ecologica. Una riflessione pedagogica**

Cristian Righettini

**Education for the ecological transition. Relational-system thinking for the inhabitation of the Earth despite technocratic thinking**

Giampaolo Sabino

**Pericolo climatico, ineguaglianze, educazione**

Simona Sandrini

**Educare alla cittadinanza terrestre. Legami e connessioni per un cambiamento possibile**

Michela Schenetti, Chiara Milazzo, Christian Mancini

**Crisi climatica, transizione ecologica. Educare all'inclusione sociale e formare al bene comune**

Sara Scioli

**Educare alla transizione ecologica tra crisi climatica, disuguaglianze alimentari e Agenda 2030**

Elisa Zane

**Umanizzare la transizione ecologica: spunti pedagogici**

Michele Zedda

**Presentazione**  
di  
**Emiliana Mannese**  
*Direttore Scientifico*

È con infinito onore che annuncio alla Comunità Scientifica l'uscita del Volume 6, N.2 di *Attualità Pedagogiche*. L'editor di questo *Special Issue* è il Professore Pierluigi Malavasi, Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore e Presidente Siped. Ringrazio il Professore Stefano Zamagni – docente di Economia Civile presso l'Università di Bologna e di Economia Internazionale presso la Johns Hopkins University, Presidente emerito della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali e della Fondazione Lumsa di Roma – per il privilegio che ci ha concesso con il suo indirizzo di Saluto.

Il Titolo di questo numero è *Educare alla transizione ecologica per contrastare le ineguaglianze*. I temi sono strategici e urgenti per questo tempo disordinato e di attesa. Una lettura pedagogica di queste istanze ci permette di organizzare un pensiero di azione dove inevitabilmente la Pedagogia, e segnatamente, la Pedagogia Generativa, costruisce una ipotesi di progetto di vita che attende l'*Homo Generativus*<sup>1</sup>.

Questo è il primo numero in cui *Attualità Pedagogiche* ci vede riflettere anche come Cattedra UNESCO. *Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality* è il titolo della Cattedra di cui sono Chair holder. Racchiude il Manifesto della mia Teoria sull'Apprendimento, l'Orientamento e il Pensiero Generativo.

Buona lettura

*Emiliana Mannese*

---

<sup>1</sup> Cfr. Mannese, E. (2023).

## Indirizzo di saluto

di

Stefano Zamagni

*Docente di Economia Civile presso l'Università di Bologna, Docente di Economia Internazionale presso la Johns Hopkins University, Presidente emerito della Pontificia Accademia delle Scienze Sociali e della Fondazione Lumsa di Roma*

Assai meritoriamente la Rivista *Attualità Pedagogiche* dell'Università di Salerno ha voluto dedicare il presente numero monografico, a cura di Pierluigi Malavasi, al vasto e intrigante tema dell'educazione alla transizione ecologica. Un tema che qui è affrontato da una pluralità di angoli di visuale, ma tutti accomunati dal medesimo obiettivo ultimo: far comprendere che gli approcci tecnoscientifici, economici, politici, pur necessari, non sono sufficienti per aver ragione delle sfide odierne della sostenibilità integrale. Quel che in aggiunta occorre è una prospettiva educativa specificamente mirata ad umanizzare la "cura del mondo". (Si badi, però, a non confondere educazione con istruzione o formazione).

Sostenibilità è parola che viene coniata nel 1713 dallo scienziato tedesco Hans von Carlowitz. Nel suo saggio dal titolo "*Sylvicultura oeconomica*" individua quale fosse l'ammontare degli alberi che potevano essere abbattuti ogni anno senza compromettere la possibilità di avere legname negli anni successivi. (All'epoca, il legname era una materia prima fondamentale). Rispetto ad allora, il quadro contemporaneo è completamente mutato. La crescita industriale ha comportato effetti "esterni" sull'ambiente che se ancora agli inizi del XX secolo potevano ritenersi trascurabili, gli sviluppi successivi si sono incaricati di mostrare le conseguenze devastanti: risorse naturali indispensabili come l'aria e l'acqua si sono degradate a tal punto da far temere che gli stessi equilibri della biosfera possano risultare definitivamente alterati da processi irreversibili. Si pensi all'effetto serra; al buco dell'ozono; agli effetti sul clima della scomparsa delle foreste pluviali; alla regolazione della composizione chimica dell'atmosfera; alla fissazione dell'energia solare e alla conversione delle materie prime: i grandi servizi che gli ecosistemi forniscono, in modo continuo, al normale funzionamento dei sistemi naturali sono oggi a rischio.

Si comprende allora perché la scienza sociale deve ripensare, a livello dei suoi fondamenti disciplinari, il rapporto tra uomo e natura, superando quella concezione di "uomo senza vincoli" che porta a ritenere lecita la devastazione e ciò in omaggio a certi miti antropomorfi di onnipotenza. L'ideologia dell'uomo predatore, secondo cui la conoscenza viene usata solo per produrre di più e più in fretta, deve essere rimossa dall'orizzonte culturale dell'economista. Già negli anni Ottanta, il fondatore dell'ecologia sociale Murray Bookchin aveva sostenuto che l'idea di poter dominare la natura nasceva dalla pulsione del dominio dell'uomo sull'uomo. Allora, venne aspramente attaccato sia dagli ambientalisti dell'epoca, poco sensibili ai problemi di natura sociale, sia dai movimenti sociali che giudicavano quella ambientale una "contraddizione tutto sommato secondaria". È in ciò la ragione prima dell'urgenza di una nuova progettualità in ambito pedagogico, tenendo a mente che educare si può. Dove poggia la rilevanza di una affermazione del genere? Nella circostanza che per un complesso di ragioni – che gli Autori di questi saggi ben sanno – il pensiero sia filosofico sia pedagogico dell'ultimo trentennio ha sposato una posizione diversa. Mi limito a citare un volume del 1990 di un pedagogista famoso, W. Giesecke, dal titolo *Fine dell'educazione*, in cui si sostiene che il

passaggio dalla modernità alla post-modernità porta con sé la fine dell'educazione. L'educazione, in altre parole, sarebbe un affare di altri tempi, superato dal progresso sia sociale sia culturale. La conclusione è che poiché non si può educare bisogna cancellare dal lessico, oltre che dalla prassi, la parola educazione e sostituirla con formazione. Di qui l'afasia, a proposito della problematica educativa, che è dato riscontrare nelle nostre società.

L'uomo è chiamato – si legge nel *Genesi* – “a coltivare e custodire il creato”. (Gen.2, 15) Coltivare significa che è l'uomo a dover prendere l'iniziativa; non può restare in atteggiamento passivo rispetto ai ritmi naturali. D'altro canto, custodire implica che il pianeta va curato, non sfruttato. Infatti, il custodire è sempre un accogliere. La linea tracciata da Papa Francesco nella “*Laudato si*” e negli interventi successivi è quella dell'alleanza; la quale implica che il problema ambientale presuppone una modifica degli stili di vita delle persone; non possiamo pensare di risolvere il problema con soluzioni solo di tipo ingegneristico e tecnico. Bisogna infatti far capire che oggi occorre agire sul lato del consumo perché se le persone nella propria vita sprecano in maniera indecente (dal cibo al vestiario e ad altro ancora) il problema mai troverà soluzione. Ecco perché l'impianto filosofico della “*Laudato si*” dà fastidio a tanti. Il punto su cui insistere è che dobbiamo ridurre il consumo di beni privati e di beni pubblici ed aumentare invece il consumo dei beni relazionali e dei beni comuni, che non “inquinano” e che concorrono alla nostra felicità.

Nessuno si nasconde le difficoltà e le insidie nella attuazione pratica di una simile strategia. Pensare che la diversità degli interessi in gioco non rechi tassi elevati di conflittualità sarebbe ingenuo. Ma si tratta di un compito irrinunciabile se si vuole superare, per un verso, l'afflizione rappresentata dalla retorica a tutti i costi – una retorica che finisce spesso con l'assumere sfumature nichilistiche – e, per l'altro verso, l'ottimismo disincantato di chi vede nel progresso tecnico-scientifico e in quello economico una sorta di marcia trionfale dell'umanità verso la sua piena realizzazione. Soprattutto l'intellettuale non può cadere vittima di trappole del genere. Porre al centro dell'azione educativa la virtù della sobrietà è operazione massimamente saggia, perché vale a liberare soprattutto i giovani dal fascino di quella cultura neo-consumistica che è la prima manifestazione dell'attuale “idolatria di massa”.

Mi piace terminare richiamando l'aneddoto che Seneca utilizzava per farci conoscere la cifra della personalità di Socrate. “A Socrate offrivano molti doni. Allora Eschine, un discepolo povero, gli disse: “Non trovo nulla da offrire che sia degno di te. Ti offro allora me stesso, l'unica cosa che possiedo. Questo dono, gradiscilo, ti prego”. Socrate gli rispose: “Per quale ragione il tuo non dovrebbe essere un grande dono? A meno che tu non faccia poco conto di te stesso. Sarà mia cura allora restituirti a te stesso migliore di come ti ho ricevuto”. Non è forse in ciò il senso ultimo dell'azione educativa e del pensiero che la indirizza e la sostiene? Sia lode dunque agli autori di questi saggi per il dono prezioso del loro lavoro e del loro impegno civile.

## Editoriale

di  
Pierluigi Malavasi

*Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale  
Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia - Presidente SIPED (Società Italiana di  
Pedagogia)*

### PER UNA PEDAGOGIA DELLA TRANSIZIONE ECOLOGICA

Immaginario e frontiere dell'educazione oggi sorprendono e manifestano potenzialità che sfidano rappresentazioni superficiali e ideologiche. Di quali sguardi abbiamo bisogno per imparare a vivere ancora?

Progettare il domani implica assumere responsabilità e raccogliere sfide: anzitutto la pace, l'equità dello sviluppo, l'ecologia integrale. L'attualità delle questioni pedagogiche è sotto gli occhi di tutti; è tessuta di incognite, rischi e opportunità. Il termine *transizione*, nella sua ambiguità semantica, ben identifica una metafora della contemporaneità.

“Oggi si parla con eguale insistenza della distruzione dell'ambiente naturale quanto della fragilità dei grandi sistemi tecnologici”, notava I. Calvino già nel 1983. Di fronte alla complessità della *governance* globale, che l'*Agenda 2030* identifica in 17 obiettivi di sostenibilità dello sviluppo, teorie e pratiche dell'istruzione e dell'apprendimento chiamano in causa le risorse creative e civili delle persone. La prosperità delle civiltà umane è affidata al valore e ai valori della formazione umana in, con e per istituzioni giuste.

Sull'orlo della catastrofe climatica e in una contemporaneità dove la connettività digitale è onnipervasiva, risulta impensabile interpretarne le dinamiche senza un'adeguata consapevolezza pedagogica, lungo tutto l'arco della vita. Pedagogia della transizione ecologica e dell'intelligenza artificiale costituiscono *frontiere* per educare al discernimento e affrontare bisogni e fragilità, crescenti disuguaglianze e povertà. Si propongono come ambiti emblematici espressivi di un pensiero generativo: immaginazione, coscienza critica, emancipazione per la cura della casa comune<sup>2</sup>.

Dal 2015 Papa Francesco ha raggiunto ampi stati dell'opinione pubblica su scala globale con l'enciclica *Laudato si*, i cui contenuti richiamano all'ascolto del grido di dolore per le persone ai margini, scartate, e per la devastazione recata alla Terra da atteggiamenti violenti e rapaci.

Il *carattere formativo* che deve attraversare la transizione ecologica è rivolto al coinvolgimento, all'attivazione delle potenzialità individuali e collettive. Potremmo definirlo un impegno connotato dall'inquietudine, che non si esaurisce nel conseguire taluni risultati, ma deve essere orientato al miglioramento continuo, senza temere l'impopolarità. Nell'ottica di un engagement intenzionale e consapevole, e quindi pedagogico, gli ambiti di operatività e ricerca riguardanti la transizione ecologica non possono esaurirsi nell'immediato, ma hanno da essere prescelti tra quelli che aprono orizzonti e sono generativi.

---

<sup>2</sup> Cfr. E. Mannese, M.G. Lombardi, F. Faiella, M. Ricciardi (a cura di), *Intersezioni generative tra empatia e apprendimento*, Pensa Multimedia, Lecce- Brescia, 2022.



La realizzazione pedagogica della transizione produrrà possibilità di ripresa e resilienza se riforme e interventi saranno diretti effettivamente a disegnare il progetto di una vita equa e solidale, a ricostruire il patto educativo tra culture e generazioni, tra ambiente e sviluppo. Per coltivare e *insegnare l'umano*. In questa luce, scelte di metodo e contenuto acquistano una prospettiva criticamente compiuta. Reti di prossimità, politiche per il lavoro, famiglie, comunità, terzo settore, servizi di istruzione, inclusione e coesione, specificando alcune questioni cruciali, al contempo indicano l'ampiezza e la profondità della formazione alla ripresa, alla resilienza e alla transizione ecologica. Nella prospettiva della valorizzazione dei territori, di generi e generazioni.

Attraverso la voce di autorevoli studiosi, senza alcuna pretesa di esaustività, *Attualità pedagogiche* si prefigge di offrire un contributo proattivo per sostenere la rilevanza della progettazione pedagogica per la transizione ecologica, Quest'ultima segna un passaggio d'epoca. Negli scorsi due decenni, in collaborazione con studiosi di diverse aree disciplinari e appartenenze culturali, ho svolto un'intensa attività di ricerca rivolta ai temi della formazione delle risorse umane e della pedagogia verde, della progettazione e del coordinamento pedagogico, tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana<sup>3</sup>.

Sono persuaso che senza uno slancio verso una formazione al bene comune, piani e riforme possano riprodurre e persino accrescere le disuguaglianze territoriali e sociali nelle società umane<sup>4</sup>. La via della transizione ecologica, che ha una forte connotazione tecnologica e infrastrutturale, suppone di riconoscere un valore intangibile e non negoziabile all'educazione, lungo tutto l'arco della vita; richiede di aver 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.

La transizione ecologica, che è alla base del nuovo modello di sviluppo europeo, chiama in causa la riduzione delle emissioni inquinanti, la prevenzione e il contrasto del dissesto del territorio; implica minimizzare l'impatto delle attività produttive sull'ambiente e il miglioramento della qualità della vita. Il PNRR italiano contiene un indubbio potenziale trasformativo. L'ambizione di rilancio dell'Italia delineato nel Piano si sviluppa intorno a tre assi strategici condivisi a livello europeo: digitalizzazione e innovazione; transizione ecologica; inclusione sociale. Rendere la società *desiderabile* una società *fattibile* nel segno del *Green Deal* europeo implica una tensione formativa e trasformativa, il cui "risultato dipenderà anche dalla capacità di governo, élite, scienziati, comunità e persone di affrontare con chiarezza e risolvere i numerosi conflitti, riconducendo all'obiettivo dello *sviluppo umano integrale* l'ancora diffusa eterogeneità di informazioni, conoscenze, consapevolezze, valori e interessi"<sup>5</sup>. Un nuovo incontro tra cultura e politica, economia e formazione deve volere e sapere produrre stili di comportamento vicendevolmente fecondi per la terra e l'umanità.

La formazione alla transizione ecologica catalizza oggi un ingente investimento economico nell'ambito della ricerca e nello sviluppo del capitale umano<sup>6</sup>: rappresenta anche una sfida per andare oltre la logica degli adempimenti e generare un'inedita progettualità culturale e scientifica, tra fraternità e sostenibilità.

---

<sup>3</sup> Cfr. di P. Malavasi: (a cura di), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, EDUCatt, Milano 2003; (a cura di), *L'impresa della sostenibilità, Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale d'impresa*, Vita e Pensiero, Milano 2007; *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente e ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008; (a cura di), *L'ambiente conteso*, Vita e Pensiero, Milano 2011; con C. Giuliadori (a cura di), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione*, Vita e Pensiero, Milano 2016; (a cura di), *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il Villaggio per la Terra*, Pensa, Lecce-Brescia 2019; *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*, Vita e Pensiero, Milano 2022.

<sup>4</sup> Si veda, al proposito, T. Piketty, *Une brève histoire de l'égalité*, Seuil, Paris 2021.

<sup>5</sup> R. Zoboli, *Un clima in transizione: ambizioni e incertezze*, in Vita e Pensiero, 2021, 5, p. 73.

<sup>6</sup> Cfr. S. Sandrini, *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Tracce, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia, 2022.

# Articoli

## Lavoro giusto e dignitoso per educare alla sostenibilità

### Fair and dignified work to educate for sustainability

Gennaro Balzano

Università degli Studi di Bari Aldo Moro, Italia, gennaro.balzano@uniba.it

#### **ABSTRACT**

Dignità e diritti sono facce della stessa medaglia e categorie fondanti per il lavoro, ancor più sotto il profilo pedagogico. La transizione ecologica non può non rientrare nell'ampia trattazione del tema lavoro, soprattutto alla luce delle azioni politiche in corso (PNRR). Più specificatamente, anche educare alla sostenibilità, a partire dai contesti lavorativi, necessita preliminarmente di una visione del lavoro che consideri dignità e diritti priorità non derogabili. Il lavoro, dunque, strumento per contrastare le diseguaglianze e, nel medesimo solco, promuovere la sostenibilità e il suo farsi educazione.

#### **ABSTRACT**

Dignity and rights are two sides of the same coin and fundamental categories for work, even more so from a pedagogical point of view. The ecological transition cannot fail to be part of the broad discussion of the issue of work, especially considering the ongoing political actions (NRRP). More specifically, educating for sustainability, starting from work contexts, first, it requires a vision of work that considers dignity and rights as non-derogable priorities. Work, therefore, is a tool to combat inequalities and, in the same vein, promote sustainability and its becoming education.

#### **PAROLE CHIAVE / KEYWORDS**

Lavoro; Dignità; Diritti; Transizione ecologica; Educazione

Work; Dignity; Rights; Ecological transition; Education

#### **INTRODUZIONE**

I cambiamenti climatici rappresentano, in assoluto, uno dei problemi più gravi a livello mondiale, tanto da diventare una delle questioni prioritarie nell'agenda politica dell'Unione Europea. La formazione in questo svolge un importantissimo ruolo, in considerazione del fatto che proprio sul fronte *education* si gioca un'importante partita per la transizione ecologica (Malavasi, 2022, pp. 107-117), seppure non a scadenza ravvicinatissima. Parallelamente, invece, il mondo del lavoro e delle organizzazioni, che di questa transizione sono protagonisti diretti, vivono nel presente la necessità di ristrutturare le proprie dimensioni fondanti e operative.

L'eredità culturale delle società civili e il futuro *delle giovani generazioni* "passano" attraverso uno sviluppo sostenibile – sociale, ambientale, economico – e chiamano in causa in modo inscindibile le dinamiche imprenditoriali, l'orientamento alla vita buona con e per l'altro in istituzioni giuste, il valore del lavoro libero e solidale (Malavasi, 2017, p. 115).

Dunque, la dimensione educativa, seppure svolga direttamente un proprio ruolo centrale – dalla scuola all'educazione sociale – rientra nelle questioni inerenti il lavoro nel momento in cui ci si vuol riferire ad un lavoro pedagogicamente connotato. Ma anche in una visione più generale riferita all'educare nella società contemporanea e alla necessità di

elaborare nuove e più incisive prospettive di teoria dell'educazione che siano in grado di spostare l'attenzione verso prassi costruttive e progettuali che generino iniziative di educazione per le nuove generazioni: l'attuale contesto socio-culturale accresce infatti la necessità di porre la domanda circa cosa dobbiamo e possiamo fare per educare e quali orientamenti l'educazione debba assumere» (Elia, 2021, p. 24),

per migliorare contesti, come le organizzazioni, rendendoli inclusivi, sostenibili, solidali.

L'agire pedagogico per la sostenibilità sollecita a promuovere modelli e processi formativi per contribuire alla realizzazione di una vita comunitaria ispirata dal principio del prendersi cura dell'ambiente in cui siamo immersi, quale bene collettivo e patrimonio di tutta l'umanità, alla cui responsabilità ciascuno è chiamato in causa, attorno al quale è possibile convocare uomini e donne di appartenenze profondamente differenti, per un dialogo comune orientato alla custodia del creato (Giovanazzi, 2022, pp. 130-131);

persone, lavoratori, cittadini il cui incedere procede trasparente nel solco dei diritti con l'obiettivo di un'autentica giustizia sociale da ricercare e perseguire sempre e a prescindere.

## **DIGNITÀ, DIRITTI E GIUSTIZIA: SUGGERIMENTI PEDAGOGICHE**

L'interconnessione tra dignità, diritti e giustizia offre un terreno fertile per approfondire argomenti pedagogici cruciali. Macro-tema è l'educazione alla Cittadinanza Globale, che tiene in sé sfide globali attuali legate alla dignità umana, come la povertà, la discriminazione e i conflitti, ma anche progetti che promuovano la consapevolezza e l'azione per la giustizia sociale a livello locale e globale.

Più nello specifico è possibile creare un ambiente di apprendimento stimolante che promuove la comprensione profonda dei concetti di dignità, diritti umani e giustizia, incoraggiando allo stesso tempo l'impegno attivo e la riflessione critica degli studenti.

I diritti umani sono pratiche concrete, che nel loro attuarsi incontrano specifiche condizioni sociali e politiche e hanno bisogno di negoziare e rinegoziare la loro realizzazione con i molti fattori storici. Come è facile comprendere, la ricostruzione del senso etico e politico dei diritti umani non sfugge alla questione della *giustificazione* dei diritti umani, soprattutto quando si tratta di capire e stabilire se i diritti umani riguardano ciò che è *giusto* e/o ciò che è *bene*; se, in altri termini, sia possibile un rispetto della dignità umana al tempo stesso *universale* e *particolare*. Universale, perché attribuito all'uomo, particolare perché contestuale al tempo storico e alla particolare situazione.

Interessante la proposta di stretta correlazione fra i diritti umani e lo sviluppo elaborate da Martha Nussbaum e Amartya Sen riguardo alla *teoria delle capacità*, ovvero la possibilità di rimodulare la tensione fra il singolo soggetto e il gruppo sociale attraverso il diritto alla capacità di realizzare stati di vita umana intrinsecamente vevoli. Alla giustizia sociale, e quindi alla politica, è rimandato il compito di consentire nella misura del possibile l'uguaglianza delle capacità. Una posizione che assume un valore di sfida, che attraversa il discorso sui diritti e lo pone come prospettiva politica verso cui muovere, piuttosto che esito civile e culturale di qualcosa che può dirsi già raggiunto.

La determinazione del senso dei diritti umani, secondo l'idea di un bene rivolto ad altri e a noi medesimi, è di enorme importanza tanto in politica quanto in etica e in pedagogia. Il diritto umano, in quanto *bene* muove l'uno verso l'altro come *reciprocità riconoscente*, al tempo stesso ricerca di altro bene (Vigna, 2003, pp. 32-33). Ma il *bene comune* dei diritti umani si presenta fragile e precario perché sono fragili e precarie le *relazioni intersoggettive* che fanno fatica ad ottenere e dare riconoscimento. Di qui la necessità di cogliere la pratica dei diritti umani sempre in relazione ad un vivere sociale attraversato dal globale e dal multiculturale e in relazione alla difficoltà di parlare oggi di un bene comune o di ciò che possa dirsi politicamente corretto e giusto (Chionna, 2007, pp. 103-156).

Se poi si considera l'attuale frantumazione della morale, la parcellizzazione del senso etico ed anche una vita lacerata da esigenze spesso inconciliabili, è facile capire che i diritti umani, piuttosto che qualificarsi per senso etico, si pongono come ulteriore frammentazione e divergenza delle convinzioni e dei comportamenti e forse risultano essere più protetti da regole giuste, in grado di governare i conflitti, le lotte e le rivendicazioni. D'altra parte, però, la giustizia intesa come mera equivalenza dei diritti in una logica di stretto calcolo aritmetico, non è sufficiente.

Anche autori come Habermas (2016) e Rawls (2017), ponendosi nella scia dell'insegnamento kantiano, sostengono che i diritti posano su un nucleo di intuizioni morali verso cui implicitamente convergono religioni e culture diverse e che le stesse intuizioni morali non accompagnano il singolo diritto ma il complesso sistemico dei diritti.

I diritti umani sono attraversati dalla dimensione morale oltre che da quella strettamente giuridica e l'adesione partecipata allo sviluppo della cultura dei diritti umani comporta l'adesione ad un'idea di vita migliore, a regole di comportamento nei confronti degli altri, all'impegno etico di consentire su valori, esigenze, regole dell'azione umana. Ciò è dimostrato dal fatto che i diritti umani sono gli *éndoxxa* del nostro tempo, cioè le opinioni più diffuse e consolidate con un valore etico imprescindibile per i quali, in ogni caso, non si smette di ricercare sotto l'angolatura politica, modi e forme adeguate della loro pratica.

A tale riguardo va precisato che il punto di vista pedagogico, che pone la dignità della persona come fondamento dei diritti umani ed eleva l'integrità della persona umana a nocciolo intangibile degli stessi diritti, se pur è orientato ad una logica non esterna al problema attuale del rapporto tra criterio dell'universalità e pluralità delle culture, delle etiche e delle regole morali che convivono nell'unico riferimento al rispetto dell'uomo, non ha come suo riferimento la cultura razionale, l'individualismo o una politica esclusivamente orientata dal liberismo. Sotto l'aspetto della valutazione pedagogica, i diritti umani hanno con sé un gran numero di valori attraverso i quali l'educazione può ricostruire percorsi rispettosi della dignità umana, può formulare proposte educative che guardino ai diritti mentre aiutano i singoli e i gruppi a percepire l'obbligo di rendersi responsabile di fronte al riconoscimento e all'esigenza della dignità della persona (Chionna, 2007).

La dignità umana aspetta d'essere rispettata attraverso scelte che possono contemporaneamente qualificarsi come scelte etiche e politiche, perché di fatto coesistono nel tessuto comune delle diversità a cui apre la pratica dei diritti umani; perché i diritti umani non sono riconoscibili né come progetto etico compiuto, né come visione soddisfacente di una società giusta ed hanno bisogno di integrazioni particolari quali sono le visioni della vita etica e politica espresse dall'uomo, dagli uomini. In questo senso si ritiene possa esserci una conciliazione fra diversità delle concezioni morali e politiche, verso un discorso sui diritti umani che si fa luogo etico di discorso comune volto a confermare nella sfera politica il carattere relazionale e intersoggettivo della persona.

L'ampiezza delle implicazioni che l'idea della dignità esprime nella logica e nella pratica dei diritti umani porta verso l'esplorazione del nesso *empirico-causale tra l'esercizio della libertà e il processo di umanizzazione*, entro le possibilità e i limiti dell'orizzonte politico, sociale e culturale.

I concetti di diritto umano e libertà sono fortemente correlati ed insieme rappresentano la forza ideale su cui si reggono le rivendicazioni sociali, le lotte per l'autonomia delle scelte, la riduzione delle diverse asimmetrie che segnano la qualità di vita.

Sotto l'aspetto pratico occorre cogliere la diversa modalità epocale di porre il problema della libertà, sempre più spesso sinonimo di generica *liberazione* da vincoli sociali e politici condizionanti, da *tabù* repressivi di carattere socioculturale. Il significato di libertà si ambienta nella *prassi*, confuso per lo più con il concetto di *liberazione* e semplicisticamente esplicitato come *facilitazione* della vita, soddisfazione di ogni desiderio, rifiuto di ogni forma di vita passata, di qualsivoglia sviluppo finalisticamente ordinato.

Isaiah Berlin (1989) più che *della libertà* parla *delle libertà*, assumibili a loro volta nel più ampio universo dei valori sociali e personali, quali possono essere giustizia, felicità, amore, scoperta della verità, realizzazione della capacità di creare cose, trascurando il dato fondamentale che i valori si dicono tali perché riconosciuti, prodotti e assunti dall'uomo che si afferma e si fa valore nella libertà, nella scelta d'essere libero. Ma ogni affrancamento esaurito in una "*libertà da*" chiude l'uomo in successivi individualismi e lo rende incapace di andare oltre, permettendo l'instaurarsi di nuovi ostacoli e forme inedite di autorità. Paradossalmente, la stessa ricerca della massima libertà – intesa in senso negativo – produce rigidi condizionamenti.

Non va, peraltro, dimenticato che il termine *liberazione* appartiene allo stesso campo semantico del termine *libertà* e deve intendersi sinonimo della capacità di agire, stato di maturità raggiunta, in grado di stabilire legami solidi fra il soggetto e il gruppo sociale nel quale si vive e si opera. È, quindi, valore fondamentale che si afferma durante lo stesso esercizio della libertà e dall'autonoma volontà dell'uomo di realizzare sé stesso oltre ogni determinismo storico-politico, nella consapevolezza dei limiti posti dal contesto situazionale.

Spostando l'attenzione dal piano della riflessione etica al piano dell'esercizio concreto della libertà, Amartya Sen (2000) dall'ambito degli studi economici, invita a vedere la libertà individuale come impegno sociale e l'espansione della stessa libertà come fine primario e mezzo principale dello sviluppo umano (p. 6). Se, infatti, lo sviluppo consiste nell'eliminare vari tipi di *illibertà* che lasciano agli uomini poche scelte e poche occasioni di agir senza ragione, eliminare tali *illibertà* è un aspetto costitutivo dello sviluppo.

Questa è la tesi di Sen, il quale esplora il concetto di sviluppo oltre la stretta dimensione economica di benessere, di possesso di beni, di quantità monetaria e lo tematizza come "processo integrato di espansione di libertà sostanziali interconnesse l'una con l'altra" (Ivi. p. 14). È una concezione che mette al centro la libertà umana, si contrappone a visioni correnti di stretta significanza economica e di esclusiva implicanza con l'ambito dei redditi individuali, con l'individualizzazione, con il progresso tecnologico.

Sul piano delle interconnessioni fra diritti e libertà, le libertà sostanziali, che Sen individua soprattutto nella possibilità di promozione della vita, di esercizio delle volizioni, di consapevole e dignitosa interazione con il mondo, rendono l'uomo capace di scegliersi una vita cui dar valore, rendono attuale il fine verso cui l'uomo orienta il suo agire e la sua realizzazione e consentono una partecipazione più efficace alla vita comune.

Naturalmente Sen, nonostante esplori le forti situazioni di povertà che intaccano la dignità dell'uomo e marginalizzano partecipazioni attive ed efficaci, propone un concetto di libertà positiva, come abilità concreta di fare qualcosa e di essere qualcuno. Al peso intrinseco che assume la *relazione tra libertà e sviluppo*, fa da rimando il fine cui tendono i diritti umani, che ancor più sottendono l'obiettivo comune di assicurare la libertà, mentre orientano allo sviluppo e di questo circoscrivono il valore prevalente nelle dinamiche sociali ed economiche.

## LAVORO, EDUCAZIONE, SOSTENIBILITÀ

Per Quanto detto nelle pagine precedenti si sostanzia praticamente nell'agire umano all'interno dei propri contesti di vita, dalla comunità di appartenenza alla famiglia, fino al lavoro. Proprio a proposito di quest'ultimo, è bene partire da un assunto preliminare: l'educabilità umana lungo tutta la vita trova corrispondenza nella proposta della pedagogia del lavoro nel considerare che il lavoro è luogo

educativo (Balzano, 2023, p. 66). Inoltre, più che di una pedagogia del lavoro, applicata cioè al lavoro, oggi “abbiamo bisogno di una *pedagogia nel lavoro*, di un impegno di studio e di analisi per esplicitare e valorizzare la struttura pedagogico-educativa contenuta nel lavoro” (Cegolon, 2020, p. 8). Come ricorda John Dewey, nessuna esperienza, e neanche quella lavorativa, può dirsi formativa se non viene valutata alla luce dell'idea di uomo che guida la scelta educativa. Prende forma qui la necessità di ritornare a parlare di persona, fulcro del discorso pedagogico anche quando parliamo di lavoro, e di categorie a cui riferirsi.

La *dignità*, categoria fondativa per la pedagogia del lavoro, all'atto pratico è bene immateriale che appartiene ad ogni persona. È un attributo della persona che prescinde dalla posizione sociale che l'uomo occupa nella società. Non può essere oggetto di giudizio e dal giudizio non può essere condizionata. E poiché il lavoratore è innanzitutto persona, il concetto esteso di dignità dell'uomo diventa, con le opportune precisazioni e caratterizzazioni, ciò di cui anche lo statuto dei lavoratori (1970) ha parlato. Il fondamento di questa dignità, si comprende leggendo le pagine della *Rerum Novarum* (1891): la dignità personale di ogni uomo e il perfezionamento di questo mondo attraverso il lavoro è la traccia lasciata dalla personalità del lavoratore in ogni prodotto della sua industria. Nella *Caritas In Veritate*, Benedetto XVI (2009) ricorda che “primo capitale da salvaguardare e valorizzare è l'uomo, la persona, nella sua integrità” (p. 37), questo anche attraverso il rispetto della persona stessa oltre che nei contesti di lavoro, luoghi che impegnano l'uomo per la gran parte della sua vita, anche in rapporto alla comunità di appartenenza e al suo ambiente. Si allarga il campo visuale ed entra in gioco l'educare alla sostenibilità, che si proverà più avanti a correlare con il lavoro giusto e dignitoso.

Scrive Pierluigi Malavasi (2022) in un recente saggio:

*abitare il nostro tempo*, come progetto, cura e responsabilità, implica ascoltare l'appello lanciato dagli scienziati e dalle giovani generazioni: si tratta di un *grido* e di un contributo significativi per accelerare la transizione verso la decarbonizzazione e l'economia circolare. Imparare a risolvere la crisi climatica è un problema di sopravvivenza della specie umana (p. 42).

Un problema che riguarda il cittadino, dunque, il lavoratore, la persona, che non può non occuparsi di quel che gli accade intorno. Questo è ancor più vero per il lavoratore, la cui opera può essere ulteriore causa generante di tale problematica; si pensi al profilo più classico dell'operaio, a lavoro in aziende per le quali la *transizione* il più delle volte rappresenta un costo ulteriore più che un reale cambio di vision. Ma quel che non va mai dimenticato è che il fulcro centrale è l'umano, il futuro dell'umanità e, come affermava Morin (2001), “l'educazione dovrebbe comprendere un insegnamento primario universale che verta sulla condizione umana” (p. 47).

Pertanto, i percorsi formativi che si andranno a elaborare e promuovere, formalmente e informalmente nei luoghi di lavoro, costituiscono una missione di straordinaria rilevanza per l'intero pianeta. Ciò implica ricostruire un *Patto educativo* tra generazioni, nel segno di una *ecologia integrale*, concetto che invita a guardare la realtà in modo organico, dal momento che *tutto è in relazione* (Cadei, Simeone, Serrelli, Abeni, 2022). Nella prospettiva di una pedagogia dello sviluppo umano, “compito del mondo educativo adulto è rendere sempre più protagonisti attivi i giovani nella costruzione del domani, portando a valore le loro potenzialità creative e i loro talenti trasformativi” (Cassese, 2021, p. 7). Proprio la “riflessione pedagogica è chiamata a favorire l'affermarsi di una consapevolezza educativa ermeneutica e progettuale rispetto alla nozione di sostenibilità” (Malavasi, 2022, p. 42).

Una sostenibilità a più facce, che induce a parlare di *dimensioni della sostenibilità*: la *sostenibilità ambientale* come richiesta di adottare comportamenti finalizzati alla conservazione dell'ecosistema; la *sostenibilità sociale* come rivendicazione volta ad assicurare e implementare le condizioni di benessere umano garantendone un'equa distribuzione e di tutelare valori desiderati, tradizioni, istituzioni e culture; la *sostenibilità economica* come richiesta di pensare ai processi produttivi in modo che questi non inibiscano in alcun modo la capacità dell'ambiente di provvedere alle future generazioni (Giunta, 2022, p. 183).

Il lavoro tiene insieme, con slancio sintetico, queste dimensioni e ne amplifica il peso, trasformando la somma in un prodotto, in una prospettiva reticolare di interdipendenza. La dignità e la giustizia del lavoro quasi sempre vengono assimilate alla sostenibilità economica, ma di fatto rappresentano anche un fondamento in termini di sostenibilità sociale. Quella ambientale invece espande il concetto e vira più sulle organizzazioni. Tuttavia, si tratta di facce della medesima medaglia.

E allora cosa significa parlare di lavoro giusto e dignitoso e affiancare tale concetto ad una educazione alla sostenibilità? Vuol dire conferire alla sostenibilità una valenza trasversale (Mannese, 2021): una educazione alla sostenibilità come *topic* privilegiato all'interno delle dinamiche educative nei contesti lavorativi, educazione che può trovare campo fertile se e solo se è sostenibile il lavoro, dunque, dignitoso e ispirato ai principi di giustizia. Questi ultimi due prerequisiti sono caratterizzanti per l'alveo ideale entro cui può prender forma un'educazione alla sostenibilità, che è trasversale a qualsiasi formazione organizzativa e connaturata al naturale percorso di crescita e educazione del lavoratore, di quella persona a lavoro che si conferma totalmente in relazione.

Una prospettiva, quella delineata, che si scontra con le resistenze alla transizione ecologica, che forse sarebbe più esatto definire culturale, per evidenziarne la notevole portata. E allora "misurarsi con la sfida della transizione ecologica implica, per l'educazione e la formazione, promuovere nelle comunità umane la motivazione ad avviare possibili processi costruttivi di svolta verso un cambiamento innovativo, dal punto di vista culturale e sociale" (Giovanazzi, 2023, p. 188). Comunità umane che sono anch'esse in rete. Il riferimento nelle righe precedenti è circoscritto ai contesti lavorativi, ma certamente si può estendere quanto detto a diverse altre piccole o grandi comunità umane.

Educare nei contesti connettivi consente di promuovere lo sviluppo di una rete di saperi e il potenziale di conoscenza individuale nella dimensione della *lifelong learning* per la *costruzione di nuovi modelli di conoscenza integrati e condivisi*, al fine di rispondere ai bisogni emergenti a livello locale e globale. Si configura, inoltre, come contesto privilegiato per comprendere le relazioni tra l'uomo e l'ambiente ed esprimere una nuova visione della vita per orientarsi al futuro in cui ciascuno possa testimoniare e agire il proprio impegno progettuale, per un abitare autenticamente sostenibile nella prospettiva della transizione ecologica (Ivi, p. 192).

## CONCLUSIONI

La transizione ecologica non può non rientrare nell'ampia trattazione del tema lavoro, soprattutto alla luce delle azioni politiche in corso, dal Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR) alle politiche attive per il lavoro e alle rivendicazioni sindacali e sociali. Senza una visione chiara del lavoro che consideri dignità e diritti priorità non derogabili, anche educare alla sostenibilità diventa obiettivo sempre meno perseguibile, ancor più in quei luoghi che non sono contesti, in primo luogo, formativi. L'avvento, oramai da qualche decennio, delle nuove forme di lavoro e lo sviluppo ad ampio spettro delle nuove tecnologie hanno prodotto un impatto "profondo e trasformativo" (Costa, 2023, p. 11). È cambiata la struttura stessa della produzione industriale, ma anche

il modo in cui le persone svolgono le proprie attività lavorative, apprendono nuove competenze e interagiscono tra loro. [...] La matrice generativa dell'apprendimento promuove la competenza trasformativa e con essa quell'attitudine di mettere in crisi i propri schemi di significato per esplorare nuovi territori cognitivi e di superare i limiti delle conoscenze preesistenti (Ivi, p. 12).

Questo è ancor più vero se si considera, come in questo scritto, il lavoro quale luogo di educazione alla sostenibilità. Una educazione nella diversità delle educazioni, che ha (e hanno) sempre come fine ultimo la formazione dell'uomo e la promozione di quell'essere, per natura, in relazione.



## BIBLIOGRAFIA

- Baldegger, R. (2020). How a business model's sustainability and scalability interact. *Journal of the International Council for Small Business*, 1(3-4), 126 - 138.
- Balzano, G. (2023). *Pedagogia del lavoro. Significati, sviluppi e scenari attuali*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Benedetto XVI. (2009). *Caritas in veritate*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Berlin, I. (1989). *Quattro saggi sulla libertà*. Milano: Feltrinelli.
- Cadei, L., Simeone, D., Serrelli, E. & Abeni, L. (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Cassese, S. (2021). Una volta il futuro era migliore. Lezioni per invertire la rotta. Milano: Solferino.
- Cegolon, A. (2020). *Oltre la disoccupazione. Per una nuova pedagogia del lavoro*. Roma: Studium.
- Chionna, A. (2007). *Pedagogia della dignità umana. Educazione e percorsi del rispetto*. Brescia: La Scuola.
- Costa, M. (2023). *Formazione e lavoro negli ecosistemi digitali, robotici e delle macchine intelligenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Elia, G. (2021). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali*. In S. Polenghi, F. Cereda, & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Giovanazzi, T. (2022). RiGenerazione Scuola: Un Piano per orientare l'educazione alla transizione ecologica. *Formazione & Insegnamento*, 20 (1 Tome I), 127–135.
- Giovanazzi, T. (2023). Educate in connective contexts. Between knowledge sharing and ecological transition of human communities. *Pedagogia oggi*, 21(2), 187-193.
- Giunta, I. (2022). *La dimensione antropologica della sostenibilità. Verso la transizione umana*. In C. Braga & M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità*. Bergamo: Zeroseiup, pp. 179-189.
- Habermas, J. (2016). *Teoria della morale*. Bari-Roma: Laterza.
- Malavasi, P. (2017). *Verso una pedagogia dell'impresa. Creativa, libera, partecipativa, solidale*. In Alessandrini G. (Ed.), *Atlante di pedagogia del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Malvasi, P. (2022). *PNRR e Formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2021). Pedagogy as a science of the border: Between innovation, sustainability, and effective orientation. *Formazione & Insegnamento*, 19(1 Tome I), 024–030.
- Meyer-Bisch, P. (2003). *Présentation systématique des droits humains*. In A. Fernandez & R. Trocme (Eds.), *Vers une culture des droits de l'Homme*. Genève: Diversités-Genève.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rawls, J. (2017). *Una teoria della giustizia. Nuova ediz.* Milano: Feltrinelli.
- Schmidt, J. (2022). Everyday Ethics of Dignity Work: What Social Workers Do to Promote the Dignity of Service-users in Times of Austerity Measures and Welfare Stigma. *Ethics and Social Welfare*, 16(3), 306–321.
- Sen, A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Mondadori.
- Vigna, C. (2003). *Etiche e politiche della post-modernità*. Milano: Vita e Pensiero.

## Sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale

### Multidisciplinary gazes about social sustainability<sup>7</sup>

Veronica Berni\*, Maddalena Sottocorno\*\*

\*University of Milano-Bicocca, Italy, veronica.berni1@unimib.it

\*\*University of Milano-Bicocca, Italy, maddalena.sottocorno@unimib.it

#### ABSTRACT

Nell'ambito del progetto MUSA (*Multilayer Urban Sustainability Action*), il paper presenta alcuni primi spunti derivanti dall'iniziativa di produzione di un podcast dedicato alla diffusione di ricerche e di progetti relativi alla sostenibilità urbana, evidenziandone il portato pedagogico. Dopo aver delineato la cornice progettuale e teorica di riferimento, l'articolo inquadra il podcast *Sustainability and the city* come strumento di raccolta e di disseminazione culturale di studi che ritraggono la sostenibilità nella sua complessità. Si offre poi un affondo specifico sulla *sostenibilità sociale* e sui possibili significati che di essa emergono da alcune ricerche raccontate nelle puntate della prima stagione. Un primo punto di interesse pedagogico di questo lavoro riguarda le potenzialità del podcast come mezzo con cui esplorare la sostenibilità, restituirla come materia complessa e veicolarla per creare cultura diffusa attorno ad essa. In secondo luogo, si rivelano significativi per il loro portato educativo i contenuti relativi alle dimensioni sociali della sostenibilità che le puntate selezionate consentono di approfondire.

#### ABSTRACT

As part of the MUSA (*Multilayer Urban Sustainability Action*) project, the paper presents some preliminary insights from the implementation of a podcast dedicated to the dissemination of research and projects relating to urban sustainability, highlighting their pedagogical impact. The design and the theoretical framework of this action is outlined, afterward the article describes the podcast *Sustainability and the city* as a tool for the collection and cultural dissemination of studies that portray sustainability in its complexity. Later, the paper offers a specific insight into *social sustainability* and the possible meanings of it that emerge from some research described in the episodes of the first season. A first point of pedagogical interest in this work concerns the potential of the podcast as a medium to explore sustainability, to portray it as a complex issue and to communicate it to create a widespread culture around it. Secondly, the content related to the social dimension of sustainability, which the selected episodes allow us to explore in depth, proves to be significant for its pedagogical value.

#### PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Agenda 2030; Complessità; Podcast; Sostenibilità sociale; Sostenibilità urbana

---

<sup>7</sup> Contributo realizzato all'interno del progetto MUSA – Multilayered Urban Sustainability Action, finanziato dall'Unione Europea – NextGenerationEU, PNRR Missione 4 Componente 2 Linea di Investimento 1.5: Creazione e rafforzamento degli "ecosistemi dell'innovazione", costruzione di "leader territoriali di R&S".

## INTRODUZIONE

### LA CORNICE DI RIFERIMENTO

#### *Il progetto MUSA e lo Spoke 6*

Il lavoro di seguito presentato si inserisce all'interno del progetto MUSA (*Multilayered Urban Sustainability Action*)<sup>8</sup>, avviato nella città di Milano con l'intento di fare del capoluogo lombardo un ecosistema della sostenibilità urbana tramite sperimentazioni che coinvolgono studiosi di quattro atenei della città<sup>9</sup>, impegnati su fronti diversi per incentivare e sostenere la sostenibilità economica, ambientale e sociale. All'interno di questa esperienza, vi è un'area di azione (*Spoke 6*) che pone «l'innovazione al servizio della formazione e della promozione di una società sostenibile ed inclusiva, con l'intento di contrastare le disuguaglianze e promuovere l'impegno sociale, rafforzando gli strumenti tecnologici e le strategie [...] d'intervento per contribuire al benessere collettivo e dei singoli». In particolare, si intende implementare alcune peculiari modalità di lavoro: incentivare i processi partecipativi; valorizzare l'impegno civico di cittadini e organizzazioni; costruire dei modelli innovativi per il contrasto delle disuguaglianze e per la promozione dell'inclusione sociale. Nel complesso, dunque, lo *Spoke 6* mira a rafforzare l'impatto sociale dell'intero ecosistema MUSA con percorsi formativi e iniziative di disseminazione e di comunicazione, che contribuiscano a portare i risultati di ricerca e di innovazione delle sue azioni a vantaggio di tutta la cittadinanza.

Nell'ambito dello *Spoke 6*, l'azione *Creation of an Open-Air Lab for Culture Sustainability* (Task 1.1.1.), in sinergia con quella denominata *Creation of a Digital Documentation Centre of Sustainability Practices* (Task 1.1.2), come dichiarato nei documenti di progetto, «intende raccogliere una serie di iniziative diversificate volte a rendere [l'area attorno all'Università di Milano-Bicocca]<sup>10</sup> un luogo attivo e partecipato in merito ai temi della sostenibilità, in particolare per come approfonditi all'interno del progetto MUSA e sperimentati nel territorio, sia limitrofo che più esteso». Per realizzare un laboratorio a cielo aperto in questo contesto, è stata costituita un'*équipe* di ricerca multidisciplinare, denominata *Open-Air Lab*, che permetta di intrecciare saperi volti a comprendere la sostenibilità da una prospettiva integrata e contestuale<sup>11</sup>.

#### *La sostenibilità come pratica complessa*

Lo sfondo teorico che supporta i lavori e le azioni dell'*Open-Air Lab* fa riferimento a una visione della sostenibilità articolata e complessa. In primo luogo, il gruppo di ricerca ha scelto di riferirsi ad essa secondo un approccio integrato, facendo propri gli obiettivi di sviluppo sostenibile contenuti nell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite (United Nations General Assembly, 2015) che permettono di comprendere l'interconnessione tra la dimensione economica, sociale e ambientale della sostenibilità. Si veda a tal proposito il punto 3 della Risoluzione:

Deliberiamo, da ora al 2030, di porre fine alla povertà e alla fame in ogni luogo; di combattere le disuguaglianze all'interno e fra le nazioni; di costruire società pacifiche, giuste ed inclusive; di proteggere i diritti umani e promuovere l'uguaglianza di genere e l'emancipazione delle donne e delle

8 <https://musascarl.it/> (ultima consultazione: 01/2024)

9 Sono coinvolte le seguenti Università: Milano-Bicocca; Politecnico; Bocconi; Università degli Studi di Milano Statale.

10 Per brevità, ci si riferirà a questo territorio anche con il termine "Quartiere Bicocca".

11 Il gruppo di ricerca Open air lab è composto da docenti, ricercatrici, assegniste, dottorande e dottorandi: Francesca Antonacci, Veronica Berni, Monica Colombini, Nicoletta Ferri, Monica Guerra, Letizia Luini, Patrizia Ribolla, Francesca Rota, Marco Salvatore, Giulia Schiavone, Maddalena Sottocorno, Manuela Tassan, Franca Zuccoli.

ragazze; di assicurare la salvaguardia duratura del pianeta e delle sue risorse naturali. Deliberiamo anche di creare le condizioni per una crescita economica sostenibile, inclusiva e duratura, per una prosperità condivisa e un lavoro dignitoso per tutti, tenendo in considerazione i diversi livelli di sviluppo e le capacità delle nazioni.

Questa cornice istituzionale può essere ricompresa all'interno di un orizzonte epistemologico che fa della complessità un punto di riferimento cardine al fine di dare conto dei fenomeni da una prospettiva di tipo olistico e articolato, che permetta di comprendere le ragioni che hanno portato all'attuale condizione di disegualianza e disparità globale. Si tratta di acquisire una postura ontologica, epistemologica, etica e politica di tipo *ecologico*, ovvero che «consente di imparare a pensare per flussi e interconnessioni e di riconfigurare in ottica inclusiva i legami tra identità e alterità, [...] radicandoli nel divenire materiale del mondo» (Ferrante, Galimberti, & Gambacorti-Passerini, 2022, p. 16).

Da un punto di vista pedagogico, come affermato da diversi studiosi, risulta coerente con l'attuale assetto geopolitico *educare alla complessità e formare menti* che sappiano leggere le questioni multidimensionali, fondamentali e globali nella loro irriducibile *reciprocità* (Loiodice, 2018; Malavasi, 2018; Ladogana & Parricchi, 2022).

La conoscenza delle interconnessioni tra dinamiche umane, sociali e ambientali deve diventare un pilastro del modello di formazione dalle scuole al fine di crescere studenti che siano in grado di comprendere come ogni fenomeno umano incida sul contesto sociale e ambientale, sviluppando percorsi di azione che siano in grado di migliorare la qualità della vita e l'impatto positivo sul resto del pianeta (Ladogana & Parricchi, 2022, p. 11)

In chiave formativa, quindi, si auspica che i contesti di educazione formale possano favorire l'acquisizione di conoscenze tra loro intrecciate, capaci di dialogare e rendere i saperi permeabili, al fine di sostenere uno sviluppo globale che in futuro possa ridurre le disuguaglianze. Se questo è possibile con una visione di lungo periodo della *mission* della scuola e delle esperienze di formazione universitaria, il lavoro dell'*Open-Air Lab* intende agire in termini di educazione informale (Tramma, 2009), per sensibilizzare la cittadinanza ad una lettura della sostenibilità da un punto di osservazione integrato e complesso.

### ***Le azioni dell'Open-Air Lab***

L'obiettivo dell'*Open-Air Lab* è comprendere come poter rendere lo spazio pubblico del quartiere Bicocca un contesto di partecipazione e di apprendimento continuo (Faure, 1972) sui temi della sostenibilità ambientale, economica e sociale, creando una *cultura* partecipata e diffusa su di essi<sup>12</sup>. Si è dunque lavorato attorno alla domanda, specificamente pedagogica, su come poter generare processi virtuosi di apprendimento e di circolazione di sapere sui temi della sostenibilità all'interno di questo territorio, a partire dalla sua conformazione, dalle sue peculiarità e dal modo in cui l'Università si integra in esso come realtà fortemente caratterizzante (Berni et al., 2023). Per raggiungere gli scopi delineati, da una parte, è stato realizzato un palinsesto di proposte rivolte alla cittadinanza e agli enti del territorio<sup>13</sup>, dall'altra si è scelto di disseminare gli studi accademici sui temi della sostenibilità *fuori* dalle cornici istituzionali, in un'ottica di *open science*.

---

12 Con il costrutto cultura della sostenibilità, Malavasi (2018) individua «una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà [che si sviluppano tra gli attori di uno stesso contesto]» (p. 12).

13 Rientrano in queste iniziative: l'azione partecipata Sostenibilità urbana: Storie dal quartiere Bicocca che ha coinvolto i partecipanti in un'esplorazione del territorio e li ha invitati a contribuire con una loro storia al racconto collettivo di sostenibilità urbana nel quartiere Bicocca; il laboratorio di esplorazione sensoriale A contatto con la biodiversità che ha guidato i partecipanti alla ricerca delle connessioni ecologiche che ci legano al mondo; l'evento partecipato Territorio,

In questo orizzonte si colloca *Sustainability and the city*<sup>14</sup>, il podcast creato dal *team* di lavoro per divulgare e diffondere le ricerche svolte dai ricercatori e dalle ricercatrici del progetto MUSA. Intervistando studiosi e studiose appartenenti a diversi ambiti del sapere (dai biologi agli urbanisti, dagli economisti agli psicologi) il podcast ha l'intento di avvicinare la ricerca scientifica alla cittadinanza e di produrre una *cultura della sostenibilità* accessibile a tutti, e dunque inclusiva. Educare alla transizione ecologica per contrastare le ineguaglianze, infatti, significa anche diminuire la distanza dell'accesso alla cultura e alla ricerca, rendendo la conoscenza fruibile dalla cittadinanza tutta, secondo un *principio di educabilità* (Grange, 2018). Coerentemente con la cornice epistemologica delineata, la prima stagione di *Sustainability and the city* è stata pensata secondo due direttrici: da una parte rendere accessibile alla cittadinanza la molteplicità degli studi realizzati all'interno del progetto MUSA e la loro coerenza con una visione multidimensionale della sostenibilità; dall'altra, trasmettere un'idea complessa di conoscenza, che permetta di cogliere le connessioni tra le diverse discipline e comprendere il loro impatto sulla città.

## **IL PODCAST. PRIME MOSSE PER REALIZZARE UN APPRENDIMENTO CONTINUO SUI TEMI DELLA SOSTENIBILITÀ**

### ***Il metodo: il podcast come strategia di diffusione e democratizzazione della ricerca scientifica***

Il podcast come strumento di fruizione di contenuti scientifici si è diffuso negli ultimi decenni, attestandosi come mezzo economico per i ricercatori di condividere le scoperte e fornire agli ascoltatori un'esperienza di apprendimento libera e flessibile (Kidd, 2012; Naff, 2020). Esso si rivela efficace nel mettere in contatto esperti di diverse discipline e creare *comunità virtuali di pratica* (Yuan, Kanthawala, & Ott-Fulmore, 2022). In ambito accademico, esso viene utilizzato sia come strumento didattico, valorizzato per la sua capacità nel supportare l'apprendimento degli studenti e accrescerne le capacità di riflessione critica (Andersen & Dau, 2020); sia come strumento di *public engagement* per comunicare e divulgare la ricerca scientifica fuori dalle cornici istituzionali (Togni, 2022; Persohn et al., 2024). In quest'ultima prospettiva, per la sua flessibilità e accessibilità "on the go", tramite dispositivi mobili (Moore, 2022), il podcast si rivela un mezzo capace di portare la conoscenza accademica a contatto con un pubblico ampio. *Sustainability and the city* è stato pensato in questa ultima accezione, per veicolare i contenuti delle ricerche realizzate dentro MUSA e per generare un apprendimento significativo negli ascoltatori rispetto alle diverse declinazioni di sostenibilità urbana e ai modi possibili per implementarla. A tal fine, la prima stagione è stata strutturata come un'esperienza di *umanizzazione della ricerca* (Cox et al., 2023) valorizzando la *natura colloquiale* del *podcasting*, che aiuta a ridurre l'uso eccessivo del gergo specialistico (Naff, 2020) e promuove, negli ascoltatori, un senso di *engagement* verso le tematiche di ricerca.

Le singole puntate hanno intervistato quindici studiosi di diverse discipline attraverso una griglia di domande ricorrenti e di facile comprensione, lasciando loro una maggiore libertà di esprimersi rispetto alle modalità tradizionali di diffusione della ricerca (Cook, 2023) e traducendo il linguaggio specialistico in una narrazione (Cox et al., 2023). Si è scelto di ragionare attorno ai seguenti quesiti:

- Cosa c'entra la disciplina dell'intervistato (un biologo, un fisico, una giurista...) con la sostenibilità?
- Che cosa fa la persona intervistata in MUSA?
- Come la ricerca MUSA di chi viene intervistato potrebbe cambiare la città?
- Quale aspetto della ricerca MUSA dell'intervistato può essere approfondito?

---

sostenibilità e partecipazione con il quale si sono proseguiti i lavori di ricerca partecipata su rappresentazioni e narrazioni di sostenibilità urbana del quartiere.

14 <https://www.spreaker.com/show/sustainability-and-the-city> (ultima consultazione: 01/2024).

- Se la ricerca fosse qualcosa di coerente con la disciplina dell'intervistato, cosa sarebbe (se fosse... una pianta per il botanico, una stella per l'astrofisico, una norma per la giurista...)? Tale agile struttura permette all'ascoltatore di riconoscere un filo conduttore, sul quale si articolano le specificità di ciascun contributo, costruendo così un *sapere* non solo accademico ma *sociale* (Singer, 2019).

### ***Il contenuto: sguardi multidisciplinari sulla sostenibilità sociale nella prima stagione di Sustainability and the city***

Il podcast è stato l'esito di un lavoro di concerto portato avanti dal *team* di ricerca da aprile a dicembre 2023. Vi è stata una prima fase di aggancio degli studiosi e delle studiose del progetto MUSA, a cui sono seguite le interviste, dalle quali successivamente sono stati tratti gli episodi. Ciò ha permesso di realizzare la prima stagione, che si compone di 15 puntate sulle seguenti tematiche: la biodiversità; l'inclusione; l'economia sostenibile; la divulgazione scientifica; la moda sostenibile; la finanza green; il benessere digitale; l'educazione terziaria; la protezione sismica delle costruzioni; le logiche di piattaforma per un nuovo *welfare*; il livello microbiologico della sostenibilità urbana; la partecipazione dei giovani allo spazio pubblico; il legame tra sostenibilità e letteratura; il trasferimento di conoscenze tra Università e imprese; le origini del progetto MUSA.

Il lavoro di raccolta e di approfondimento della prima serie ha fatto emergere un mosaico di rappresentazioni sulla sostenibilità in grado di aprire la mente e far aprire la mente, ovvero *formare menti* (Malavasi, 2018) su questo costruito, oltre che di tracciare le coordinate per le città del domani. In questa molteplicità di idee e progetti sulla sostenibilità, dal punto di vista pedagogico, è interessante comprendere come il processo di trasformazione che attraverserà il quartiere Bicocca e che sta caratterizzando l'intera città di Milano non solo ne valorizzi il patrimonio materiale e immateriale (UNESCO, 2003), ma tenga anche conto delle questioni sociali ad esso connesse.

Per comprendere in che modo ciò sia possibile, nel presente paragrafo, si farà riferimento ad alcune delle proposte progettuali presentate nel podcast, dalle quali emerge un'idea complessa di *sostenibilità sociale*. Se, infatti, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite sollecita ad una riflessione sulla sostenibilità da una prospettiva integrata, in cui le questioni sociali non sono scindibili da quelle legate alla tutela dell'ambiente e a quelle che concernono una distribuzione equa della ricchezza, è possibile rilevare al suo interno alcune attenzioni particolari relative alle dimensioni della giustizia sociale, della tutela dei diritti e finalizzate alla promozione di politiche per l'inclusione. In questo quadro, gli episodi ritenuti rilevanti in termini di rappresentazione e traduzione degli obiettivi dell'Agenda 2030 connessi alla *sostenibilità sociale* sono i seguenti: *Diritti linguaggio e sostenibilità sociale; Sostenibilità della rete tra scuola, famiglia e smartphone; Nuove piattaforme di ricomposizione sociale; Partecipazione, giovani e spazio pubblico*.

La puntata numero 2 *Diritti linguaggio e sostenibilità sociale* annovera l'intervento di Marilisa D'Amico, professoressa ordinaria di Diritto Costituzionale all'Università Statale di Milano. Oggetto specifico del suo intervento è il legame tra *sostenibilità sociale*, tutela dei diritti e cura dei nuovi linguaggi contro le discriminazioni. Nel dialogo con lei si scopre quanto una società sostenibile e inclusiva sia quella in cui si costruiscono le condizioni per rendere i diritti concreti e praticabili da tutte e tutti, ma anche come la difesa dell'inclusione passi attraverso un necessario lavoro sul linguaggio (D'Amico, 2023). La professoressa inquadra la sostenibilità nel diritto internazionale, a partire dall'Agenda 2030 e dalle direttive ad essa connesse. Si riferisce, poi, all'articolo 3 della Costituzione Italiana che stabilisce il diritto all'uguaglianza e che può essere letto anche in termini di garanzia di uno sviluppo sostenibile dal punto di vista sociale.

In termini concreti, la puntata approfondisce il lavoro portato avanti all'interno del centro di ricerca multidisciplinare *Human All*<sup>15</sup>, pensato come un *hub* di innovazione, dove è possibile far incontrare discipline diverse, al fine di favorire l'inclusione su più fronti. Scopo di esso è promuovere iniziative

---

15 <https://humanhall.unimi.it/> (ultima consultazione: 01/2024).

sul territorio e fornire strumenti al decisore politico affinché metta in atto provvedimenti coerenti con le attuali istanze dei gruppi minoritari<sup>16</sup>.

Io la ricerca di *Human All* la vedrei proprio come una ricerca che [...] dà linfa a tutti i principi della prima parte della Costituzione, [...] all'articolo due che tutela i diritti fondamentali delle persone e la loro dignità e all'articolo tre che tutela il principio di uguaglianza, [...] un'uguaglianza in concreto, appunto, fare in modo che la ricerca sia al servizio dell'inclusione per rendere la società migliore, più sostenibile (minuto 12 e seguenti).

Nell'episodio si dà conto di una forma di discriminazione di recente categorizzazione, che attiene al potenziale discriminatorio del linguaggio degli algoritmi. L'algoritmo, utilizzato nei sistemi di intelligenza artificiale, infatti, spesso riproduce gli stereotipi che sono sedimentati nel linguaggio diffuso, se non si predispongono delle contromisure atte a contrastare questa sua caratteristica. Immaginando quindi che sempre più, in futuro, ci si avvarrà di strumenti dotati di intelligenza artificiale, in grado di interagire con gli esseri umani, sarà sempre più necessario che essi utilizzino un linguaggio che include, piuttosto che moltiplicare i caratteri discriminatori di esso. Il lavoro che il centro di ricerca *Human All* sta portando avanti su questo fronte riguarda la realizzazione di un *software* che possa mappare queste forme di discriminazione e che proponga delle soluzioni correttive.

La puntata numero 7, *Sostenibilità della rete tra scuola, famiglia e smartphone*, invece, ha come protagonista Marco Gui, sociologo dei media e professore associato presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca. All'interno dello *Spoke* 6 di MUSA, lavora nell'ambito dell'educazione digitale attraverso un progetto che si pone l'obiettivo di tracciare delle regole condivise per gestire l'accesso online dei giovani, intercettando un tema di forte attualità.

Noi viviamo in un'epoca in cui la digitalizzazione ha accelerato tantissimo, i media digitali sono un'enorme opportunità per chi ha le competenze e la capacità di indirizzarne l'utilizzo verso degli obiettivi significativi, ma aprono anche [...] diversi rischi che noi dobbiamo cercare di comprendere, [...] di limitare [...] per massimizzare invece le opportunità. Direi che non è così dissimile da una sostenibilità ambientale: dobbiamo trovare il modo per cui il nostro sviluppo ci faccia bene, anziché produrre sempre più ostacoli che alla fine riducono poi la nostra qualità della vita, la nostra aspettativa di vita come genere [umano] (minuto 5 e seguenti).

L'ospite evidenzia le molteplici dimensioni connesse con l'utilizzo dei media da parte dei minori: vi è la pressione sociale collegata all'acquisto del primo *smartphone* e il rischio di essere esclusi o escluse dalla cerchia di chi lo possiede, ma si pone anche la necessità di svolgere i compiti scolastici nell'ambito della didattica digitale. Si è anche di fronte al pericolo dell'esposizione a contenuti non adatti o ad una sovrastimolazione sensoriale. Questi ultimi elementi vengono associati al cosiddetto *displacement effect*, che identifica la tendenza a spostare l'attenzione e il tempo da certe attività ad altre, perché distratti dallo strumento tecnologico. Questo esito è evidente con l'utilizzo dei media digitali, tra cui lo *smartphone*, che diviene un possibile distrattore, che influisce sulla produttività dell'individuo e sul suo benessere (Gerosa & Gui, 2023).

Di fronte a queste criticità, l'attività di studio portata avanti dal docente ha un carattere fortemente partecipativo. Essa consiste nella realizzazione di una serie di proposte che coinvolgano la cittadinanza in una riflessione collettiva su come educare i giovani all'utilizzo delle nuove tecnologie, al fine di produrre delle linee guida per il benessere digitale delle nuove generazioni. Esse saranno raccolte nel *Patto educativo digitale della città di Milano*<sup>17</sup>, che conterrà, per esempio, degli impegni

---

16 A questo proposito, è possibile citare il lavoro portato avanti con il Comune di Milano relativamente alle questioni di genere, che ha dato vita ad un ciclo di incontri sulle discriminazioni intersezionali: <https://humanhall.unimi.it/i-progetti/ciclo-di-incontri-sulle-discriminazioni-intersezionali/> (ultima consultazione: 01/2024).

17 <https://www.comune.milano.it/-/digitale-verso-un-patto-educativo-per-milano-al-via-ciclo-di-incontri-pubblici-> (ultima consultazione: 01/2024).

collettivi sull'età di arrivo dello *smartphone*, sull'accesso ai social, sulla sicurezza in rete, sulla collaborazione tra scuola e famiglia. In generale, il lavoro di ricerca in atto evidenzia la necessità di costruire un accesso graduale alle tecnologie, che permetta di comprendere quale possa essere una giusta quantità di stimolazione per chi le utilizza e che successivamente consenta di imparare come gestire il tempo in modo efficace e non dispersivo.

Nella puntata 10, *Nuove piattaforme per la ricomposizione sociale*, l'ospite è Francesco Longo, aziendalista e docente dell'Università Bocconi di Milano, dove si occupa di management pubblico. Il tema della puntata è lo studio delle nuove logiche di piattaforma per ripensare i modelli di servizi del *welfare*, creare nuove forme di aggregazione sociale e rispondere ad alcuni bisogni emergenti dalla società contemporanea. Attraverso esempi concreti di piattaforme che conosciamo o utilizziamo nella nostra vita quotidiana, come Airbnb, Amazon, Blablacar, Netflix, Longo porta l'attenzione sulla rivoluzione che queste piattaforme hanno comportato nel nostro «stile di accesso ai servizi». Questo cambiamento, spiega, deve impattare anche il sistema di *welfare*, che invece funziona ancora secondo logiche tradizionali (Longo & Maino, 2021). Storicamente il sistema di *welfare* si è occupato di persone non autosufficienti, di disabilità, di povertà, di minori in difficoltà. I nuovi bisogni della società contemporanea si sono moltiplicati e differenziati e sono la solitudine, i giovani neet, la mancanza di mobilità sociale: fenomeni che riguardano volumi molto maggiori di popolazione e che non sono risolvibili attraverso un sistema di welfare stazionario classico di indirizzamento dell'utenza a servizi specializzati e gestiti da professionisti. La risposta alle problematiche contemporanee, al contrario, ha a che fare con la creazione di spinte di vettori sociali che devono trovare delle forme di azione «attraverso processi ricompositivi». A Milano, per esempio:

Il 50% delle famiglie sono unipersonali, sono fatte da una persona sola. La nostra città è la più ricca di Italia per reddito medio per abitante e contemporaneamente la più iniqua, per differenza di reddito. Noi viviamo in bolle sociali completamente separate l'una dall'altra, che non si incontrano mai cognitivamente (non si conoscono, si ignorano) e socialmente: nessuno di noi ha amici che non appartengono alla nostra bolla sociale. Quello di cui avrebbe bisogno la nostra città, tornando alla solitudine, è una piattaforma di ricomposizione sociale (minuto 3:45 e seguenti).

Tale piattaforma dovrebbe configurarsi come un luogo multicanale in cui consentire alle persone di trovare spazi di socializzazione per loro interessanti e a chi si occupa dell'allestimento di tali spazi di avere una vetrina dove offrire le proprie proposte aggregative. Longo riflette sulla necessità che queste occasioni vadano ripensate estendendo la maglia dell'offerta oltre ai servizi tradizionali, generalmente nominati in base alla difficoltà connessa all'utenza cui sono destinati (si pensi ai “centri anziani”, ai “centri diurni per persone con disabilità”) e quindi, spesso, scarsamente attrattivi e inconsapevolmente stigmatizzanti. Al contrario, un “gruppo di cammino del FAI”, un “gruppo di lettura in biblioteca” o ancora una app in cui, pubblicando il ritrovo della partita di calcetto (o di qualsiasi altro sport), è possibile includere all'ultimo momento nuovi giocatori sono esempi di offerte che possono “svecchiare” il modello di welfare e che possono rappresentare un volano per la creazione di una cultura della condivisione contro la solitudine contemporanea.

L'ultima puntata che porta al centro del dialogo temi legati alla *sostenibilità sociale* è la dodicesima, intitolata *Partecipazione, giovani e spazio pubblico*. L'ospite è Stefano Malatesta, geografo e docente dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca, che descrive le azioni svolte all'interno di *B-YOUTH Forum*, un progetto che lavora per implementare la partecipazione dei giovani all'interno dello spazio pubblico attraverso laboratori collettivi e partecipati di educazione democratica<sup>18</sup>. Per rendere un territorio sostenibile dal punto di vista sociale, infatti, risulta cruciale promuovere il coinvolgimento e la partecipazione di chi lo abita - e in particolare di quelle fasce di popolazione che, come gli adolescenti, sono spesso trascurate dall'attenzione politica. Per promuovere e praticare la partecipazione di ragazzi e ragazze negli spazi pubblici, il *B-YOUTH Forum* lavora principalmente sul quartiere Bicocca partendo da un'osservazione relativa ai flussi che lo attraversano. Infatti:

---

18 <https://festivalgenerazioni.unimib.it/b-youth-percorso/> (ultima consultazione: 01/2024).



Questo quartiere ha una popolazione di 40.000 utenti giornalieri: sono studenti studentesse e lavoratori che però vivono questo quartiere di giorno. E chi invece è residente qua - sempre con un focus sulla fascia di età 14-25 - come vive gli spazi pubblici? (minuto 4 e seguenti).

A partire da questa domanda, *B-YOUth Forum* intende coinvolgere tre tipi di «utilizzatori dello spazio pubblico» di fasce d'età diverse che frequentano il quartiere (gli studenti della scuola secondaria di secondo grado, non necessariamente provenienti da Milano; i ragazzi e le ragazze dei Centri di Aggregazione Giovanile che vivono nel quartiere; gli studenti universitari, ovvero gli utilizzatori diurni giornalieri pendolari) e ingaggiarli in una ricerca partecipata sul loro modo di guardare e di vivere le piazze, lo spazio pubblico e le trasformazioni che il territorio del quartiere Bicocca sta attraversando. La ricerca, avvalendosi di strumentazioni foto e video, consente sia di ingaggiare i ragazzi e le ragazze rendendoli protagonisti, sia di accedere ai loro vissuti e rappresentazioni in relazione al territorio che abitano, sia di coinvolgerli in un laboratorio di partecipazione democratica in cui sperimentare e sviluppare una postura da ricercatori e protagonisti attivi. Attraverso la partecipazione a questi laboratori, infatti, i giovani hanno modo di approfondire i modi di vivere le piazze del quartiere Bicocca ma anche di sviluppare riflessioni condivise, da cittadini di oggi e di domani, sullo spazio pubblico.

## CONCLUSIONI

### PROSPETTIVE PEDAGOGICHE

L'articolo ha mostrato alcuni aspetti del lavoro portato avanti dal gruppo di ricerca *Open-Air Lab*, finalizzato a comprendere come sia possibile esplorare la sostenibilità, restituirla come materia complessa e veicolarla per creare cultura diffusa attorno ad essa attraverso azioni molteplici, tra cui il podcast *Sustainability and the city*. Una prima analisi del podcast ha reso possibile evidenziare alcune delle potenzialità pedagogiche connesse a questa azione dal punto di vista metodologico ed euristico: da una parte, esso si può configurare come uno strumento in grado di avvicinare la cittadinanza a tematiche e questioni di carattere scientifico; dall'altra, può far emergere dei contenuti significativi in termini di *sostenibilità sociale*. Nello specifico, le puntate prese in analisi illuminano dei punti di attenzione riconducibili ad alcuni obiettivi e relativi traguardi dell'Agenda 2030, che entrano nel merito di questioni connesse con l'inclusione e la giustizia sociale e che, da una prospettiva pedagogica, possono essere ritradotti in azioni e progetti educativi.

In tal senso, secondo quanto delineato da D'amico, è importante porre attenzione al fatto che le generazioni attuali e future utilizzino un linguaggio che non discrimini e che questo venga trasposto negli strumenti tecnologici a loro disposizione. È inoltre indispensabile continuare a promuovere delle politiche che integrino le istanze dei gruppi deboli e minoritari, per favorire la loro inclusione. Questo intento si ricollega all'obiettivo 10 dell'Agenda 2030 che si propone di *ridurre l'ineguaglianza all'interno di e fra le nazioni*, potenziando e promuovendo l'inclusione sociale, economica e politica di tutti, a prescindere da età, sesso, disabilità, razza, etnia, origine, religione, stato economico (traguardo 10.2).

Laddove Gui espone il potenziale di una ricerca partecipata attorno ai temi del benessere digitale, si possono identificare gli auspici dell'obiettivo 16 *Promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile, garantire a tutti l'accesso alla giustizia, e creare istituzioni efficaci, responsabili ed inclusive a tutti i livelli* e in particolare alla necessità di garantire il diritto di tutti e tutte alla partecipazione e alla trasparenza dell'informazione (traguardo 16.7). Anche la modernizzazione del *welfare* prospettata da Longo può essere associata a questo obiettivo e in particolare alla necessità di costruire delle istituzioni solide (traguardo 16.6).

Infine, l'attenzione alla partecipazione dei giovani di cui dà conto Malatesta è riconducibile all'obiettivo 11, che vuole *rendere le città e gli insediamenti umani inclusivi, sicuri, duraturi e sostenibili*, indicando una strada in questa direzione nel potenziamento di un'urbanizzazione per tutti e tutte, volta a rafforzare la capacità di pianificare e gestire dei contesti di vita che siano partecipativi e integrati (traguardo 11.3).

Per concludere, data la ricchezza degli spunti derivati dall'analisi delle sole quattro puntate dedicate ad aspetti relativi alla *sostenibilità sociale*, si intravede la possibilità di continuare su questa strada di approfondimento avviando la produzione di una prossima stagione e procedendo ad un lavoro di ricerca tematica sempre più specifico sugli episodi.

## BIBLIOGRAFIA

Andersen, R. H., & Dau, S. (2020). The Potential of Podcasts as a Learning Medium in Higher Education. *European Conference on e-Learning, 2020*, 16-22. <https://doi.org/10.34190/EEL.20.137>

Berni, V., Ribolla P., Rota, F., & Sottocorno, M. (2023). Il bruco si fa crisalide. Sostenibilità, territorio, partecipazione e documentazione in una ricerca multidisciplinare. *Nuova Secondaria*, n. 1, settembre - anno XLI.

Cook, I. M. (2023). *Scholarly podcasting: Why, what, how?* Routledge.

Cox, M., Harrison, H. L., Partelow, S. et al. (2023). How academic podcasting can change academia and its relationship with society: A conversation and guide. *Frontiers in Communication*, 8. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1090112>.

D'Amico, M. (2023), *Parole che separano. Linguaggio Costituzione Diritti*. Raffaello Cortina.

Faure, E. (1972). *Learning to Be*. UNESCO.

Ferrante, A., Galimberti, A., & Gambacorti-Passerini, M. B. (2022), *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. FrancoAngeli.

Gerosa, T., & Gui, M. (2023). Earlier smartphone acquisition negatively impacts language proficiency, but only for heavy media users. Results from a longitudinal quasi-experimental study. *Social Science Research*, 114 102915, 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2023.102915>

Grange, T. (2018). Qualità dell'educazione e sviluppo sostenibile: un'alleanza necessaria, una missione pedagogica. *Pedagogia Oggi*, anno XVI – n. 1, 20-31.

Kidd, W. (2012). Utilising podcasts for learning and teaching: A review and ways forward for e-Learning cultures. *Management in Education*, 26(2), 52–57. <https://doi.org/10.1177/0892020612438031>

Ladogana, M., & Parricchi, M. (Eds.) (2022). *L'educazione come tutela della vita. Riflessioni e proposte per un'etica della responsabilità umana*. Zeroseiup.

Loiodice, I. (2018). Investire pedagogicamente nel paradigma della sostenibilità. *Pedagogia Oggi*, anno XVI – n. 1, 105-114.

Longo, F., & Maino, F. (2021). *Platform Welfare. Nuove logiche per innovare i servizi locali*. Egea.

Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, anno XVI – n. 1, 11-13.

Moore, T. (2022). Pedagogy, podcasts, and politics: What role does podcasting have in planning education?, *Journal of Planning Education and Research*. <https://doi.org/10.1177/0739456X221106327>

Naff, D.B. (2020). Podcasting as a dissemination method for a researcher-practitioner partnership. *International Journal of Education Policy & Leadership*, 16(13), 1-21. [10.22230/ijepl.2020v16n13a923](https://doi.org/10.22230/ijepl.2020v16n13a923)

Persohn, L., Letourneau, R., Abell-Selby, E., et al. (2024) Podcasting for Public Knowledge: A Multiple Case Study of Scholarly Podcasts at One University. *Innovative Higher Education*.  
<https://doi.org/10.1007/s10755-024-09704-w>

Singer, J. B. (2019). Podcasting as social scholarship: A tool to increase the public impact of scholarship and research. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 10(4), 571–590.  
<https://doi.org/10.1086/706600>

Togni, F. (2022). Costruire offerta formativa in Higher Education: la sfida di accompagnare la ricerca. In V. Boffo, & F. Togni (Eds.), *Esercizi di ricerca. Dottorato e politiche della formazione* (pp. 37-52). Firenze University Press.

Tramma, S. (2009). *Che cos'è l'educazione informale*. Carocci.

United Nations General Assembly (2015). Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015. *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>

UNESCO (2003). *Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*.  
<https://ich.unesco.org/en/convention>

Yuan, S., Kanthawala, S., & Ott-Fulmore, T. (2022). “Listening” to science: Science podcasters’ view and practice in strategic science communication. *Science Communication*, 44(2), 200–222.  
<https://doi.org/10.1177/10755470211065068>

## ATTRIBUZIONE

L'articolo è frutto di un lavoro di concerto tra le autrici. In termini formali, è possibile attribuire i paragrafi come segue: “La cornice di riferimento” e “Prospettive pedagogiche” a Maddalena Sottocorno; “Il podcast. Prime mosse per realizzare un apprendimento continuo sui temi della sostenibilità” a Veronica Berni.

## Unità e diversità: educare ad una transizione ecologica giusta e inclusiva

### Unity and Diversity: Educating for a just and inclusive ecological transition

Caterina Braga

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, caterina.braga@unicatt.it

#### **ABSTRACT**

“Siamo nell'era planetaria: un'avventura comune travolge gli umani [...]: devono riconoscersi nella loro comune umanità, e nello stesso tempo devono riconoscere la loro diversità, individuale e culturale” (Morin, 2001, p. 47). Educare alla transizione ecologica avversando le ineguaglianze richiede oggi alla pedagogia di assumere il principio di unità-diversità quale prospettiva critica di azione e di ricerca in tutti i campi. Le sfide dell'inclusione e della coesione, dettate da una transizione ecologica e giusta, dipenderanno anche dalla valorizzazione delle differenze e dall'attivazione del potenziale femminile.

In questa luce il contributo assume le realtà organizzative, siano esse profit, no-profit o pubbliche amministrazioni, quali luoghi emblematici per l'educabilità umana. Luoghi non formali dell'educazione in cui superare gli stereotipi e le disuguaglianze, in particolare di genere, in funzione di un'autentica cultura dell'inclusione quale potenziale da sviluppare, che garantisca da un lato un vantaggio per le organizzazioni e dall'altro posti di lavoro giusti e soddisfacenti, volti al pieno compimento umano e che mettano al centro la persona.

La costruzione autentica di una società inclusiva passa anche dal riconoscimento del valore educativo delle differenze quale “superamento dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti, le nostre possibilità” (Bertin & Contini, 2004, p. 15).

#### **ABSTRACT**

“We are in the planetary era: a common adventure startles humans [...]: they must recognize themselves in their common humanity, and at the same time recognize their individual and cultural diversity” (Morin, 2001, p. 47). Educating for the ecological transition by opposing inequalities today requires pedagogy to adopt the principle of unity-diversity as a critical perspective for research and action in all fields. The challenges of inclusion and cohesion, dictated by a transition that is both ecological and just, will also depend on the valorization of differences, as well as the activation of the female potential. In this perspective, the contribution assumes organizations, be they profit, non-profit, or public administrations, as emblematic places for human educability. These should be understood as non-formal educational spaces in which it becomes possible to overcome stereotypes and inequalities – in particular gender –, thereby favoring an authentic culture of inclusion as a potential to be developed. This, in turn, should guarantee both a critical advantage for organizations and the assurance for workers of fair and satisfying jobs, aimed at the full human realization, placing the person at the center. The authentic construction of an inclusive society also requires the recognition of the educational value of differences, as a path toward "overcoming the conditioning that traps us, our projects, our possibilities" (Bertin & Contini, 2004, p. 15).

#### **PAROLE CHIAVE / KEYWORDS**

Unità; Diversità; Inclusione; Educazione; Transizione ecologica

## INTRODUZIONE

Conflitti, instabilità economica, crisi sociali e ambientali, continui e repentini cambiamenti sono solo alcuni dei fenomeni in cui si evidenzia quanto il destino globale sia strettamente legato a quello dei singoli. Ci troviamo nell'era planetaria dove un comune destino coinvolge tutti gli esseri umani che devono riconoscersi nella loro comune umanità, ma allo stesso tempo riconoscere la loro diversità individuale e culturale (Morin, 2001).

Vi è una unità umana e una diversità umana,

l'unità non è solo nei tratti biologici della specie homo sapiens. La diversità non è solo nei tratti psicologici, culturali, sociali dell'essere umano. Vi è anche una diversità propriamente biologica in seno all'unità umana; vi è unità non solo cerebrale ma anche mentale, psichica, affettiva, intellettuale; inoltre, le culture e le società più diverse hanno principi generativi o organizzativi comuni. È l'unità umana che porta in sé i principi delle sue molteplici diversità. Comprendere l'umano significa comprendere la sua unità nella diversità, la sua diversità nell'unità. Dobbiamo concepire l'unità del molteplice, la molteplicità dell'uno (Morin, 2001, p. 56).

Il principio di unità-diversità così espresso da Morin mette in luce la “complessità umana” e il suo destino “a molte facce” che la pedagogia, oggi più che mai, tra transizione ecologica, digitale e disuguaglianze, è chiamata a mostrare e illustrare facendone oggetto di esame e studio critico.

## IL VALORE DELLE DIFFERENZE: TRA SOSTENIBILITÀ E EQUITÀ

La differenza, nella sua accezione positiva, diviene un frame pedagogico attraverso cui è possibile guardare nuovamente e con più attenzione l'altro. Nella cornice problematicista evidenziata da Bertin, la differenza è “superamento dei condizionamenti che intrappolano noi stessi, i nostri progetti, le nostre possibilità” (Bertin & Contini, 2004, p. 15), “è volontà di differenza del soggetto da se stesso, dagli altri, e dall'umanità nei riguardi del suo grado attuale di sviluppo; e perciò si protende al mondo del possibile (del futuro)” (Bertin & Contini, 1983, p. 82), è legata all'idea di progetto, proiezione verso il possibile, slancio creativo e originalità esistenziale. La differenza è il principio per il quale ogni uomo ha diritto di non essere considerato un elemento indistinto di un pluralismo uniforme, ma bensì un “potenziale portatore di una trascendenza, da rendere, anziché utopica, volontà lucida e audace di individui e di gruppi e di sfidare il mare – sconfinato e tumultuoso, ma aperto alla speranza del possibile” (Bertin & Contini, 1983, p. 67). La differenza si distingue dalla diversità proprio per questo:

Se la diversità si riferisce a caratteristiche connesse alla condizione data dell'essere umano di tipo bio-psico-sociale, la differenza supera la diversità, libera la donna e l'uomo dal dato di fatto che è la nostra identità biologica riconoscendoci differenti sia rispetto a noi stessi [...] sia rispetto agli altri e ai vincoli che impongono. L'uguaglianza data dall'appartenenza stessa alla specie umana fa i conti con la differenza che è caratteristica propria degli esseri umani e che si definisce nel momento in cui ogni individuo sia esso donna o uomo cerca di andare oltre ciò che è dato stabilito apparentemente invariabile, e lo fa a partire dagli altri, vivendo con gli altri (Lopez, 2018, p. 22).

Il termine differenza è largamente studiato in ambito pedagogico, per esempio nell'educazione speciale e interculturale, e negli ultimi anni è stato molto dibattuto nell'educazione inerente al pensiero femminile e alle questioni di genere, in riferimento a quella “pedagogia delle differenze”

che sfida “la creatività umana rifiutando ogni forma di omologazione e che rivendichi il riconoscimento dell'alterità insita innanzitutto in ogni individuo a prescindere dal genere o dall'appartenenza etnica dalla cultura o dalla condizione socio economica” (Lopez, 2018, p. 22).

Se guardiamo alle questioni di genere le differenze tra uomini e donne sono in parte da riferire al sesso, ovvero alle caratteristiche biologiche e fisiologiche dei due sessi; ma in larga parte esse dipendono dall'insieme dei ruoli sociali, storicamente prodotti, che caratterizza i due sessi. È in questa seconda prospettiva che si parla di diseguaglianze di genere, di quelle differenze che spesso penalizzano il mondo femminile e che sono appunto condizionate da fattori ambientali e culturali e da costrutti sociali che determinano, diversamente per ciascuna società e nei diversi periodi, i ruoli, i comportamenti, le attività e le qualità di donne e uomini. Storicamente, il termine “genere” è nato negli anni Cinquanta-Sessanta del secolo scorso ed è stato adottato come sinonimo di sesso, finché non si è cominciato a parlare di “identità di genere” per superare la contraddizione fra un sesso biologico e l'affermazione di un'identità sessuale derivata dalle aspettative sociali relative a quel determinato genere.

È, infatti, indubbio che le differenze biologiche possano essere modificate dall'ambiente in cui si vive e, in molti casi, le articolate e costanti interazioni tra sesso e genere risultano in una complessa sovrapposizione/combinazione dove non è più possibile identificare il ruolo dell'uno e dell'altro, indicando l'opportunità di associare i due concetti. Il paradigma più comune divide il corpo dall'ambiente sociale attribuendo all'uno o all'altro le differenze (Bierman, 2007). Altri autori sostengono che le differenze biologiche non dipendono solo dal genotipo, ma esse possono essere conseguenza dell'ambiente inteso nel senso più ampio. Sesso e genere non sono quindi due concetti separati, essendo nella realtà intimamente connessi poiché rappresentano due aspetti di un continuum dove l'esperienza e l'ambiente impattano sulla funzione dei geni (Rieker & Bird, 2005; Marino et al., 2011; Legato, 2011). Si può affermare che maschi e femmine si nasce, mentre uomini e donne si diventa, per questo è importante riunire in un unico contesto le differenze biologiche e gli aspetti culturali e sociali, attribuendo loro una determinata importanza.

In ambito pedagogico gli studi di genere non hanno semplicemente come campo di indagine le donne ma, attraverso un approccio multidisciplinare, orientano l'attenzione valorizzando l'esperienza femminile come risorsa conoscitiva. Il fine è quello di promuovere una maggiore equità nei rapporti sociali tra i sessi; l'obiettivo è diffondere un'educazione e quindi una cultura che, sostituisca gli astratti principi di eguaglianza con un'ottica non solo di pari opportunità ma anche di valore alle differenze (Marone, 2000).

L'ottica di genere deve attraversare gli orientamenti educativi ad ogni livello, poiché la dimensione formativa tocca i vari aspetti della vita sociale e, raggiungendo la politica, permette di programmare un domani più vicino alle necessità ed ai problemi femminili: le tematiche delle pari opportunità, del rapporto donne/lavoro, delle politiche sociali, della produzione culturale delle donne, della sessualità, dell'educazione socio-affettiva, dell'*empowerment* al femminile sono centrali nell'epoca postmoderna (Marone, 2000, p. 143).

Questo è ancora più rilevante in termini di transizione ecologia e in particolar modo in relazione ai cambiamenti climatici, sfida cruciale della nostra attualità.

Un'azione a cui invita la *Commission on the Status of Women – CSW* in questo ambito è riconoscere il ruolo fondamentale delle donne come agenti di cambiamento e leader nell'affrontare i cambiamenti climatici. Si tratta di promuovere un approccio di genere in riferimento all'*empowerment* delle donne e delle ragazze nelle strategie per la riduzione dei rischi ambientali, del cambiamento climatico e dei disastri ambientali, nelle politiche, nei processi decisionali e nella finanza, verso il raggiungimento di una significativa e pari partecipazione delle donne nei processi decisionali, a tutti i livelli. In gioco è la capacità di costruire la resilienza delle donne e delle ragazze agli effetti negativi dei cambiamenti climatici e delle condizioni ambientali (CSW, 2016).

L'uguaglianza di genere e gli obiettivi ambientali si rafforzano a vicenda, i collegamenti tra genere e ambiente sono riconosciuti sia nell'Agenda ONU 2030 sia a livello europeo, dove è chiara la consapevolezza che le condizioni ambientali colpiscono le donne e gli uomini in maniera diversa a causa delle disuguaglianze di genere. Caratteristiche fisiche, livelli di vulnerabilità economica, ruoli e comportamenti sociali sono fattori che contribuiscono a generare risposte ed esperienze diverse in relazione agli impatti ambientali a seconda del genere. Secondo il report dell'OECD *Women's leadership in environmental action* (OECD, 2022) donne e uomini hanno comportamenti e atteggiamenti diversi nei confronti delle scelte che possono influire sull'ambiente. Gli studi dimostrano che le donne sono più propense a riciclare e ad acquistare prodotti più ecologici, hanno un atteggiamento leggermente più *verde* quando si tratta di utilizzare meno la macchina e più trasporti alternativi, sostengono maggiormente le comunità locali, le popolazioni indigene, le realtà che si occupano della protezione dell'ambiente e le politiche a favore di esso, inoltre si informano maggiormente su come vengono realizzati i prodotti, trasportate le merci e prodotta l'energia (OECD, 2022). Le donne e gli uomini tendono inoltre ad avere atteggiamenti diversi nei confronti dei rischi e dei danni ambientali. La percezione delle questioni ambientali da parte delle donne è diversa da quella degli uomini, in particolare nei casi in cui le questioni ambientali locali comportano anche rischi per la salute. Le donne sono più propense degli uomini a considerare il cambiamento climatico come una seria minaccia e ne percepiscono i rischi come più elevati, più immediati e con maggiori probabilità di toccarle personalmente. In generale, il riconoscimento dell'emergenza climatica è notevolmente più elevato tra le persone con livelli di istruzione più elevati (OECD, 2022). Ciò serve a ricordare che la parità di accesso all'istruzione è importante non solo per affrontare la disuguaglianza di genere, ma anche per aumentare la consapevolezza ambientale (OECD, 2022).

La *leadership* delle donne nella *governance* pubblica può aiutare a mettere in primo piano le esperienze femminili con l'ambiente, poiché gli studi dimostrano che è più probabile che le donne al potere (politico) sostengano questioni sensibili al genere e aumentino la partecipazione politica delle donne stesse (OECD, 2022).

Le donne sono significativamente più propense a sostenere la legislazione ambientale quindi la presenza delle donne nei processi decisionali politici si traduce in obiettivi e politiche climatiche più ambiziosi. La *leadership* ambientale delle donne apporta di conseguenza una serie di vantaggi che possono migliorare l'azione ambientale e sostenere il raggiungimento degli Obiettivi di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite (OECD, 2022).

Gli studi confermano i legami tra *leadership* femminile e risultati ambientali positivi nei ministeri, nelle organizzazioni di base e anche nelle imprese e quindi nel mondo produttivo (OECD, 2022). Nella convinzione che la differenza è un valore e un arricchimento dei modi del produrre, la formazione

deve incrementare la consapevolezza delle proprie risorse per il lavoro e creare percorsi dove le donne possano sviluppare scelte responsabili, imparando ad assumere la responsabilità di se stesse, ossia a non delegare i propri pensieri, le proprie parole, le proprie scelte, a rispettare e usare il proprio cervello e i propri sentimenti (Iori, 2010, p. 145).

## **DIVERSITY: DA DIVARIO DA COLMARE A POTENZIALE DA SVILUPPARE**

Oggi nel mondo attorno a noi vediamo realizzarsi numerose polarizzazioni e contrapposizioni, per superare tali divari è necessario dare priorità alla dignità della persona che, come abbiamo visto nel periodo pandemico, diventa impellente durante i momenti di stress e crisi, ma la cui importanza non deve scemare neppure nella quotidianità dei periodi più tranquilli, perché è proprio in questi momenti che vengono stabiliti e fissati quei punti fermi, quelle radici e quei fondamenti della cultura della *diversity* che ci potranno poi guidare durante altri periodi di crisi inaspettati. Si tratta quindi di condividere e applicare i valori della *diversity* e dell'inclusione in tutta la società e poi rafforzarli

regolarmente nel corso del tempo. Dal punto di vista individuale si tratta di educare all'adozione della *diversity* come valore, guidando verso un cambio di mentalità per tutti.

La diffusione di una cultura della *diversity* non può avvenire solo a scuola, deve allargarsi a diversi ambiti e contesti, tra cui anche i luoghi di lavoro, dove il *diversity* non può essere visto esclusivamente come un divario da colmare, ma bensì come un potenziale da sviluppare per la dignità dal singolo lavoratore, che ha diritto a luoghi di lavoro giusti e soddisfacenti, ma anche per le *performance* e il successo dell'organizzazione.

Viviamo in un momento storico in cui alle organizzazioni, profit, no-profit e pubbliche amministrazioni, è richiesto di cambiare passo e diventare più coerenti con quelle che sono le sfide dettate dall'Unione Europea in termini di transizione *green* e digitale e di competitività in relazione all'evoluzione dei mercati.

Oggi assistiamo a continui e ripetuti *shock*, partendo da quella che è stata la Pandemia da Covid 19 che ha evidenziato le criticità dei sistemi ambientali, produttivi e socioeconomici, così come bisogni e fragilità individuali. *Shock* che richiedono di cambiare il modo di funzionare delle nostre economie, delle società, delle comunità, nella direzione di una sostenibilità ambientale, economica e sociale e anche di costruire maggiore resilienza agli *shock* futuri che sappiamo arriveranno a partire dal cambiamento climatico.

Secondo uno studio dell'ILO anche in questo le donne possono fornire un grande apporto in termini di scelte di sostenibilità e azioni concrete per gli impatti ambientali. Secondo l'Organizzazione Internazionale del Lavoro (ILO, 2019), le aziende con un'autentica diversità di genere, in particolare a livello *senior*, hanno l'8,9% in più di probabilità di ottenere risultati aziendali migliori. La *leadership* femminile è stata collegata alla promozione del coinvolgimento dei dipendenti e al raggiungimento del giusto equilibrio tra atteggiamenti benevoli e assunzione di rischi quando si occupa un posto nel consiglio delle aziende. La presenza delle donne nei consigli aziendali è associata a migliori prestazioni ambientali e pratiche commerciali responsabili. Dirigenti e manager donne migliorano le prestazioni ambientali delle aziende diffondendo informazioni alle parti interessate e partecipando ai processi decisionali in materia ambientale (ILO, 2019).

La potenzialità del *diversity*, soprattutto di genere, è ben presente nell'agenda della Commissione Europea che è diventata un *leader* globale nella definizione di politiche per l'integrazione della dimensione di genere nella ricerca, nonché nell'attuazione di tali politiche.

Secondo il report *Gendered Innovations 2: How Inclusive Analysis Contributes to Research and Innovation* (European Commission, 2020) l'integrazione delle questioni di genere nella ricerca e nell'innovazione aggiunge valore alla ricerca stessa ed è quindi fondamentale per garantire la *leadership* dell'Europa nel campo della scienza e della tecnologia e per sostenere la sua crescita inclusiva.

Il rafforzamento dell'integrazione della dimensione di genere nella ricerca e innovazione è una delle priorità fissate dal *Programma Quadro Europeo per la ricerca e l'innovazione 2021-2027 Horizon Europe*, le cui disposizioni in materia di uguaglianza di genere coprono sia l'aspetto della dimensione di genere che dell'equilibrio di genere. L'equilibrio di genere è l'equilibrio tra donne e uomini nei gruppi di lavoro che realizzeranno un progetto, deve puntare ad una partecipazione paritaria di uomini e donne e diviene criterio di preferenza per le proposte con lo stesso punteggio di valutazione. La dimensione di genere implica invece l'analisi e la considerazione delle possibili differenze tra uomini e donne (caratteristiche biologiche, ma anche sociali e culturali), ragazzi e ragazze, o maschi e femmine, nel contenuto di R&I del progetto ed è un requisito obbligatorio in tutti i progetti di ricerca e innovazione di *Horizon Europe* (European Research Executive Agency, 2023). Integrare l'analisi di genere nella ricerca e nell'innovazione può: aggiungere valore alla ricerca in termini di eccellenza, creatività e opportunità di business; aiutare ricercatori e innovatori a mettere in discussione norme e stereotipi di genere e a ripensare standard e modelli di riferimento; portare ad una comprensione approfondita dei diversi bisogni, comportamenti e atteggiamenti di genere; affrontare le diverse esigenze dei cittadini dell'Unione europea e quindi accrescere la rilevanza sociale delle conoscenze,



delle tecnologie e delle innovazioni prodotte; contribuire alla produzione di beni e servizi più adatti ai nuovi mercati (European Commission, 2020).

Questo quadro rappresenta una sfida per la pedagogia chiamata a ripensare e riprogettare modelli e contesti organizzativi volti al pieno compimento umano e allo sviluppo integrale della persona, che permetta di esprimere le differenze, anche di genere, “come risorsa per se stessi e per l'organizzazione del lavoro e della società” (Iori, 2010).

In un'ottica pedagogica, affrontare e facilitare il cambiamento desiderato richiede oggi un nuovo impegno alle organizzazioni, chiamate non solo a adottare nuove tecnologie e a misurare le performances, ma anche ad agire in termini di *governance*, visione e motivazione. Molti sono gli strumenti e le misure a disposizione delle organizzazioni per intervenire in termini ambientali, economici e di *governance* (ESG); ma se dal punto di vista economico e ambientale risulta più chiara l'individuazione delle possibili azioni da intraprendere, sul fronte sociale si riscontrano maggiori difficoltà nell'intraprendere cambiamenti organizzativi realmente innovativi.

Misurarsi col cambiamento nell'estrema complessità e problematicità della realtà attuale richiama “un processo socio culturale rivolto a trasformare, al limite, la personalità dell'uomo nelle sue radici profonde [...] denunciare le barriere erette, nella situazione contemporanea, dell'egocentrismo e dell'antropocentrismo, contro l'avvento di una civiltà redenta dalla volontà di potenza” (Bertin, 1976, p. 2). Si tratta di un cambiamento culturale, capace di ispirare, motivare, spingere a un agire consapevole e responsabile. La conoscenza scientifica dell'ambiente e delle sue dinamiche rappresenta sicuramente un nodo cruciale, ma affinché tali competenze si riflettano sulla cultura, producendo un auspicato cambiamento negli stili di vita, nei processi produttivi, nel sistema di mercato, è necessario un nuovo orientamento assiologico che sappia guidare le azioni e indurre comportamenti responsabili. Per non lasciare il cambiamento in balia degli eventi e orientarlo verso una direzione più virtuosa è necessario pensarlo, pianificarlo, programmarlo, prevederne gli sviluppi futuri.

Il cambiamento, quindi, nel suo proiettarsi verso il futuro richiama anche la progettazione, in particolare la progettazione pedagogica, che oggi può assumere un'importanza strategica per la diffusione di una cultura capace di valorizzare le caratteristiche di ciascuno all'interno di una molteplicità di contesti che includono anche l'ambito lavorativo.

Progettare il cambiamento diviene necessario e improrogabile per rispondere alla sfida globale che il mondo sta vivendo, implica formare alla responsabilità nelle relazioni interpersonali e collettive; chiama le organizzazioni, quali che esse siano, ad una rigenerazione della coscienza di comunità, che porti ad una esistenza che vada al di là dall'anonimato e dall'impersonalità. Progettare il cambiamento concorre allo sviluppo umano integrale se permette di “compiere scelte autentiche, rivolte al futuro, per la promozione integrale delle persone e dei popoli, senza separare l'educazione dalla *governance* di processi che interessano l'umanità intera e dai quali dipende la salvaguardia del creato e il progresso di tutti” (Malavasi, 2022, pp. 54-55).

Nel progettare il cambiamento all'interno delle organizzazioni emerge la rilevanza della *governance* aziendale, la quale può assumere una profondità pedagogica nel coniugare competenze relazionali e gestionali con la progettazione pedagogica. Un ruolo chiave, quindi, può essere svolto dalla *leadership*, una *leadership* sostenibile che sappia sviluppare *engagement* quale partecipazione attiva nel senso di responsabilità e di coscienza critica verso il mondo e l'ambiente in tutte le sue dimensioni, e coinvolgimento emotivo, impegno pratico e interesse ad imparare dagli altri (Parricchi, 2018). Una *leadership* che sia empatica, compassionevole (Tramuto, 2023) dove l'empatia, che suggerisce più sentimenti che azioni, deve essere abbinata all'azione per rendere l'empatia attuabile e portare a buoni risultati. Una *leadership* empatica e supportiva che dia priorità all'*empowerment* e alle esigenze di umanità dei lavoratori, che sappia assumersi la responsabilità dell'impatto che ha sulla propria comunità e sul mondo.

La pedagogia è chiamata a guidare le organizzazioni e le aziende nella promozione di un lavoro che possa essere libero, creativo, partecipativo e solidale; uno spazio di educabilità e formazione, ma

soprattutto un luogo di benessere personale e comunitario all'interno del quale sia possibile garantire un'autentica realizzazione (Vischi, 2019).

Può avere quindi la pedagogia un compito impegnativo e di prospettiva, è interpellata per la sua natura proiettivo-progettuale ad agire “nel senso che le questioni improrogabili che segnano l'oggi come tempo di biforcazioni strategiche, etiche, vitali, politiche, economiche ecc. saranno assolutamente determinanti e irreversibili per realizzare un futuro prossimo, e soprattutto per permettere a uomini e donne di pensarsi in esso” (Annacontini, 2017, p. 36).

## CONCLUSIONI

Transizione verde, inclusione, cambiamento e sguardo teso al futuro rappresentano un terreno comune entro cui indagare il rapporto esistente tra educazione e diversità.

L'investire sul *diversity*, in un contesto economico e socio-culturale caratterizzato da un continuo e repentino cambiamento come quello attuale, evidenzia la funzione vitale della progettazione, in particolare della progettazione pedagogica, supportata e guidata da dispositivi strutturali nelle organizzazioni e da risorse umane adeguatamente formate, come i manager e i membri della governance, ai quali oggi è richiesto di possedere competenze non solo gestionali ma anche relazionali.

Il cambio di paradigma oggi richiesto deve essere orientato verso una direzione più virtuosa, pensato, pianificato, programmato, e progettato prevedendone i possibili sviluppi futuri.

Il cambiamento così richiesto può trovare nell'educazione permanente la possibilità di un suo processo ampio e continuo, non più dipendente dall'età, né vincolato a strutture educative chiuse bensì strutture aperte e accessibili per tutta la durata della vita (Bertin, 1976). Come sostiene Delors, l'educazione è il cuore delle tensioni dell'era contemporanea, è premessa necessaria per ogni progetto democratico, per questo deve tendere ad un rinnovamento profondo proprio ispirato al paradigma dell'apprendimento per tutto il corso della vita (*learning throughout life*) (Delors, 1996).

La pedagogia oggi è chiamata ad interrogarsi su come coltivare ambienti lavorativi collaborativi; implementare modelli organizzativi virtuosi per promuovere l'*empowerment* e l'*engagement*, assicurando una produttività sostenibile in un ambiente di lavoro stimolante, giusto e inclusivo; formare *leader* sostenibili ed empatici che sappiano “progettare il cambiamento” e accogliere bisogni e necessità dei dipendenti anche di fronte a *shock* e cambiamenti.

## BIBLIOGRAFIA

Annacontini, G. (2017). Dal “valore soggettivo” al “bene comune”. *METIS Mondì educativi*, 7 (2), 35-47.

Bertin, G.M., & Contini, M. (1983). *Costruire l'Esistenza. Il riscatto della ragione Educativa*. Roma: Armando Editore.

Bertin, G.M., & Contini, M. (2004). *L'educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando editore.

Bertin, G.M. (1976). *Educazione al “cambiamento”*. Firenze: La nuova Italia.

Bierman, A.S. (2007). Sex matters: gender disparities in quality and outcomes of care. *CMAJ*, 177 (12), 1520–1521.

CSW (2016). *Report on the sixtieth session. Economic and Social Council Official Records*. <http://www.unwomen.org/en/csw/csw60-2016/official-documents>.

Delors, J. (1996). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale dell'Educazione per il Ventunesimo secolo*. UNESCO.

European Commission (2020). *Gendered innovations 2. How inclusive analysis contributes to research and innovation*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/33b4c99f-2e66-11eb-b27b-01aa75ed71a1/language-en>.

European Research Executive Agency (2023). *Tackling gender equality in Research and Innovation*. [https://rea.ec.europa.eu/news/tackling-gender-equality-research-and-innovation-2023-03-07\\_en](https://rea.ec.europa.eu/news/tackling-gender-equality-research-and-innovation-2023-03-07_en).

ILO (2019). *The business case for change*. [https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms\\_700953.pdf](https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_700953.pdf).

Iori, V. (2010). Lavoro e differenza di genere. In L. Fabbri & B. Rossi (Eds.), *Pratiche lavorative. Studi pedagogici per la formazione* (pp. 127-147). Guerini e Associati.

Legato, M.J. (2011) The “Biological Sex or Gender?” Debate: “Everything flows, nothing stands still. Nothing endures but change”. *Gender Medicine*, 8, 161-163.

Lopez, A.G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: Edizioni ETS.

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

Marino, M., Masella, R., Bulzomi, P., Campesi, I., Malorni, W. & Franconi, F. (2011). Nutrition and human health from a sex-gender perspective. *Molecular Aspects of Medicine*, 32(1), 1-70.

Marone, F., (2000). Saperi femminili e processi formativi. In M.L. Iavarone, V. Sarracino & Striano M. (a cura di), *Questioni di pedagogia sociale* (pp. 130-146). Franco Angeli.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

OECD (2022). *Women's leadership in environmental action*. OECD Publishing.

Parricchi, M. (2018). Saperi e partecipazione. Verso una cittadinanza attiva. *MeTis. Mondi educativi*, 8(2), 208-220.

Rieker, P.P. & Bird, C.E. (2005). Rethinking Gender Differences in Health: Why We Need to Integrate Social and Biological Perspectives. *Journals Gerontol*, 60 (2), 40-47.

Tramuto, D. (2023). *La leadership compassionevole. Come i leader empatici conquistano i cuori e raggiungono gli obiettivi*. Milano: Rizzoli.

Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa lavoro educativo e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.

## Transizione ecologica, localizzazione dell'Agenda 2030, processi educativi: applicazioni di contesto e prospettive per gli educatori

### Ecological transition, localising the 2030 Agenda, educational processes: contextualised applications and perspectives for educators

Gabriella Calvano

Università degli Studi di Bari, Italia, [gabriella.calvano@uniba.it](mailto:gabriella.calvano@uniba.it)

#### **ABSTRACT**

L'articolo esamina in dettaglio la transizione ecologica nel contesto dell'Agenda 2030, con un focus specifico sulla localizzazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs) come chiave per una transizione giusta e inclusiva. Attraverso un'analisi approfondita, viene evidenziato il ruolo cruciale dell'educazione nell'instaurare una relazione positiva tra la transizione ecologica e la localizzazione degli SDGs. L'articolo offre una panoramica delle sfide e delle opportunità legate all'implementazione degli SDGs a livello locale, enfatizzando l'importanza della figura dell'educatore ambientale per lo sviluppo sostenibile. Si discute, inoltre, l'esigenza di un approccio innovativo e integrato nell'educazione e nella ricerca per supportare efficacemente la transizione ecologica, mettendo in luce l'importanza di un impegno costante nella formazione degli educatori.

#### **ABSTRACT**

This article delves into ecological transition in the context of the 2030 Agenda, focusing on the localisation of the Sustainable Development Goals (SDGs) as key to a just and inclusive transition. It highlights the critical role of education in establishing a positive relationship between the ecological transition and the localisation of the SDGs. The article provides an overview of the challenges and opportunities associated with the implementation of the SDGs at the local level, highlighting the importance of the role of environmental educators for sustainable development. It also discusses the need for an innovative and integrated approach in education and research to effectively support ecological transition, highlighting the importance of continuous training for educators.

#### **PAROLE CHIAVE / KEYWORDS**

Transizione ecologica; Localizzazione; Educazione per lo sviluppo sostenibile; Sistema In.F.E.A.; Educatori ambientali

Ecological Transition; Localisation; Education for Sustainable Development; In.F.E.A. System, Environmental Educators

## INTRODUZIONE

L'Agenda 2030 delle Nazioni Unite rappresenta un impegno globale senza precedenti per i Paesi sottoscrittori, i quali si sono impegnati ad affrontare le sfide ambientali e sociali assieme (Sachs, 2015), attivando processi di localizzazione della stessa Agenda a vantaggio dei propri territori. Adottato nel settembre 2015, questo Piano d'azione si basa sulla visione condivisa di un futuro sostenibile, inclusivo ed equo per tutti entro il 2030 (UN, 2015). L'Agenda comprende i 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), ciascuno dei quali affronta specifiche sfide globali, dalla fame al lavoro dignitoso, dall'equità di genere ai cambiamenti climatici e alla cybersicurezza etc. Il suo nucleo, valoriale oltre che operativo, può essere racchiuso nella meravigliosa espressione del Preambolo per la quale "nessuno deve essere lasciato indietro" (UN, 2015, p.5) e, dunque, uno sviluppo che possa dirsi autenticamente sostenibile (Malavasi, 2013; 2014; 2018) si nutre del coinvolgimento di tutti: Paesi, comunità e persone, indipendentemente dalla loro condizione economica e/o sociale, contribuiscono nel garantire un futuro al pianeta e alla civiltà umana. L'Agenda 2030 riconosce che le sfide ambientali e sociali sono interconnesse e richiedono un approccio integrato (Griggs et al., 2013): la lotta contro la povertà (SDG 1) è strettamente collegata alla promozione dell'educazione di qualità (SDG 4) e alla necessità di garantire acqua potabile e servizi igienico-sanitari (SDG 6), e tutte queste sfide sono influenzate e influenzano a loro volta le condizioni ambientali e climatiche nelle quali le nostre vite e le nostre storie si compiono.

Le interconnessioni che l'Agenda 2030 ha messo in luce e su cui essa è costruita non lasciano più dubbi sul fatto che il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile è, e sarà sempre più in futuro, fortemente condizionato dalla realizzazione di una transizione ecologica concreta, la quale si lega ad alcuni principi chiave dello sviluppo sostenibile: la sostenibilità ambientale come base per il benessere umano (Sachs, 2015), la riduzione delle disuguaglianze correlata all'accesso alle risorse ambientali (World Inequality Lab, 2021), la sostenibilità economica per la creazione di opportunità lavorative nuove e più dignitose (Business & Sustainable Development Commission, 2017), la responsabilità globale per essere efficaci rispetto alle sfide climatiche comuni (UN, 2019). Questo legame tra transizione ecologica e Agenda 2030 sottolinea l'urgenza di promuovere politiche e di realizzare azioni capaci di coniugare la sostenibilità ambientale con la prosperità sociale ed economica, umana ed educativa.

Dopo aver ricostruito il concetto di transizione ecologica nell'ambito delle dinamiche che connotano l'Agenda 2030, il contributo riflette sul ruolo della localizzazione degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile nel garantire una transizione giusta ed equa. Segue una parte che esplicita come l'educazione sia lo strumento attraverso il quale creare un circolo virtuoso tra transizione ecologica e processi di localizzazione. Chiude l'articolo una ricostruzione di quanto si sta delineando a livello nazionale e una riflessione sul bisogno di una rinnovata attenzione, in termini di ricerca e formazione, nei confronti di una specifica categoria di professionisti dell'educazione, necessaria per una transizione autenticamente ecologica.

## LA TRANSIZIONE ECOLOGICA COME PROCESSO DI CAMBIAMENTO VERSO UN MODELLO DI SVILUPPO SOSTENIBILE: TRA SFIDE E OPPORTUNITÀ

Fondamentale declinazione della *just transition*<sup>19</sup>, la transizione ecologica si configura come "un nuovo modello di sviluppo europeo centrato sulla riduzione delle emissioni inquinanti, prevenzione e contrasto al dissesto del territorio, impegno a minimizzare l'impatto delle attività produttive sull'ambiente" (Malavasi, 2022, p. 10). Siamo di fronte a un processo di cambiamento ecologico e

---

<sup>19</sup> Laddove "just transition is a process of increasingly radical incremental changes that accumulate over time in the emergent transformed world envisaged by the SDGs and sustainability. The outcome is a state of well-being founded on greater environmental sustainability and social justice (including the eradication of poverty). These changes arise from a vast multiplicity of struggles, each with their own context-specific temporal and spatial dimensions" (Swilling, 2020, 7).

socioeconomico volto a trasformare il modello di sviluppo attuale (caratterizzato da un elevato impatto ambientale e da una gestione non sostenibile delle risorse) in un modello di sviluppo capace di futuro, in grado, cioè, di conciliare la crescita economica con la preservazione dell'ambiente, il benessere sociale con la riduzione delle disuguaglianze. Si tratta di una prospettiva ampiamente discussa e promossa già da qualche anno da economisti del calibro di Stiglitz, Sen e Fitoussi (2010) i quali enfatizzano la necessità di misurare il progresso di un Paese considerando il benessere delle persone piuttosto che basarsi unicamente sul Prodotto Interno Lordo, un benessere che in chiave pedagogica non può che essere declinato anche in termini di benessere delle relazioni: tra educatore ed educando, tra persone e tra persone e pianeta (Mortari, 2021; 2020; Parricchi, 2018; 2015).

Pur essendo subordinata alla definizione di politiche e normative efficaci (Accordo di Parigi sul cambiamento climatico, *Green New Deal*, Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile 2022, Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici ad esempio), la realizzazione di una transizione ecologica reale necessita del coinvolgimento integrato di tutti gli attori di tale trasformazione (governi, istituzioni, scuole, università, imprese, organizzazioni della società civile, cittadini). Sebbene essa rappresenti un'opportunità unica per affrontare le crescenti pressioni ambientali e promuovere uno sviluppo sostenibile, esistono una serie di aspetti che alla sua realizzazione si accompagnano e ai quali serve prestare attenzione. Il primo è senza dubbio la resistenza ai cambiamenti da parte di attori economici e politici, che tendenzialmente preferiscono continuare a utilizzare modelli di produzione e consumo consolidati per seguire nel raggiungimento dei propri interessi. Questa resistenza può rallentare o ostacolare la transizione ecologica, richiedendo un forte impegno nel superare gli stessi interessi consolidati. Inoltre, la transizione ecologica comporta costi economici notevoli, in particolare investimenti in infrastrutture sostenibili e tecnologie verdi. Questi costi iniziali possono essere elevati e richiedono un impegno finanziario considerevole, il che può rappresentare un ostacolo per molti Paesi e imprese che invece a tale transizione vorrebbero contribuire e prendere parte. Un'altra sfida importante è rappresentata dall'equità sociale. Se non accompagnata da misure di giustizia e inclusione, la transizione ecologica potrebbe avere impatti differenti sulla popolazione con il rischio di accentuare le disuguaglianze esistenti. Serve, dunque, garantire che le politiche ecologiche siano progettate in modo tale che a beneficiare siano tutte le fasce della popolazione, in tutti i contesti geografici, sociali e culturali.

D'altra parte, come il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza evidenzia (Malavasi, 2022), la transizione ecologica offre opportunità significative e positive. La promozione dell'innovazione tecnologica è una di queste: lo sviluppo di settori come le energie rinnovabili, la mobilità sostenibile e la gestione attenta delle risorse possono trarre beneficio da tale transizione. Queste innovazioni sono alla base di nuovi posti di lavoro, possono promuovere la competitività economica e contribuire alla crescita sostenibile. Quest'ultima consente di limitare i costi delle crisi ambientali e di migliorare la resilienza economica e sociale delle popolazioni (Stiglitz et al., 2010). Miglioramenti nella qualità dell'aria e dell'acqua permettono di ridurre i problemi di salute pubblica legati all'inquinamento e migliorare il benessere della popolazione, contenendo i costi destinati alle cure sanitarie. Infine, la transizione ecologica può promuovere un cambiamento culturale, individuale e collettivo, finalizzato a un maggiore rispetto per l'ambiente e la civiltà umana. Incentiva comportamenti più sostenibili e una maggiore consapevolezza, contribuendo a creare una comunità maggiormente propensa all'impegno e alla partecipazione (Hargreaves, et al., 2013).

In quanto processo complesso, la realizzazione della transizione ecologica richiede un impegno coordinato, multilivello, multistakeholder e multidimensionale per sostenere in modo efficace le sfide globali legate alla crisi ambientale e alla giustizia climatica, sociale ed educativa.

## PER UNA GIUSTA TRANSIZIONE: IL RUOLO DELLA LOCALIZZAZIONE DELL'AGENDA 2030

La localizzazione dell'Agenda 2030 rappresenta un processo fondamentale per tradurre gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile in azioni concrete e rilevanti a livello locale, garantendo una transizione ecologica giusta ed equa. Il principio di localizzazione dell'Agenda 2030 è costruito a partire dalla consapevolezza che per raggiungere tutti gli SDGs in modo efficace è indispensabile adattarli e implementarli considerando le specificità geografiche, sociali, economiche e culturali di una determinata area o comunità (UNECE, 2018).

Nel contesto della localizzazione, in merito alla quale il Consiglio dell'Unione Europea (15939/23) ha chiesto in un recente documento<sup>20</sup> che si provveda ad una sua convinta e immediata accelerazione, le comunità territoriali hanno funzione determinante (UNDP, 2017). La loro partecipazione attiva e il coinvolgimento nelle decisioni sono fondamentali perché contribuiscono a garantire che gli sforzi introdotti attraverso politiche e azioni siano sostenibili e orientati, da un lato, a soddisfare le esigenze del territorio e, dall'altro, a promuovere innovazione e soluzioni creative sì da rispondere alle sfide ambientali e sociali (OECD, 2017).

A livello mondiale, gli esempi di localizzazione dell'Agenda 2030 sono molteplici: dalla *Smart Cities Mission* del Governo indiano al progetto *Local Communities Leading the Way to Sustainable Development* promosso dall'UNDP in Kenya che punta sul coinvolgimento delle comunità indigene. In Europa, l'Unione ha adottato una propria strategia per l'attuazione degli SDGs valorizzando la politica di coesione (Commissione Europea, 2019).

In Italia il processo di localizzazione è cominciato subito dopo la sottoscrizione dell'Agenda 2030. Attraverso l'impegno del Ministero dell'Ambiente, il nostro Paese è stato, infatti, uno tra i primi a definire una Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile ovvero il documento di indirizzo di politiche e azioni il cui scopo era, ed è, quello di rendere a misura italiana gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile assicurando la coerenza delle politiche (OECD, 2022). La Strategia è stata approvata nel 2017 con Delibera n. 108 del Comitato Interministeriale per la Programmazione Economica (CIPE)<sup>21</sup>, aggiornata e riapprovata<sup>22</sup> il 18 settembre 2023 con Delibera del Comitato Interministeriale per la Transizione Ecologica (CITE), dopo aver ottenuto parere favorevole dalla Conferenza Stato-Regioni. Oltre a descrivere quali sono gli obiettivi per l'Italia, la Strategia riconosce e sottolinea la centralità dei *Vettori di Sostenibilità*: coerenza delle politiche per lo sviluppo sostenibile, cultura della sostenibilità, partecipazione per lo sviluppo sostenibile. All'interno del Vettore "Cultura" l'educazione per lo sviluppo sostenibile è definita quale fattore abilitante dello sviluppo umano:

le traiettorie individuate nel Vettore si allineano al quadro delle competenze del Green Comp europeo e mettono in risalto la relazione fra globale e locale che è alla base di un approccio alla sostenibilità fondato sulla sfera valoriale prima che su quella cognitiva, in cui i contesti e i territori diventano parte attiva dei processi di costruzione di una cultura della sostenibilità<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea sul tema "Portare avanti l'Agenda 2030 per conseguire gli Obiettivi: accelerare la localizzazione degli OSS". Bruxelles, 27 novembre 2023 (OR. en), 15939/23. In [https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo\\_sostenibile/SNSvS/st15939.it23\\_CC\\_Localising.pdf](https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo_sostenibile/SNSvS/st15939.it23_CC_Localising.pdf). Ultima consultazione 20 gennaio 2024.

<sup>21</sup> In <https://ricerca-delibere.programmazioneeconomica.gov.it/media/docs/2017/E170108.pdf>. Ultima consultazione 21 gennaio 2024.

<sup>22</sup>

[https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo\\_sostenibile/ALL1\\_SNSvS\\_2023\\_Strategia\\_e\\_allegati.pdf](https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo_sostenibile/ALL1_SNSvS_2023_Strategia_e_allegati.pdf). Ultima consultazione 21 gennaio 2023.

<sup>23</sup> In <https://www.mase.gov.it/pagina/cultura-la-sostenibilita>. Ultima consultazione 19 gennaio 2024.

## UN'EDUCAZIONE A MISURA DELLA TRANSIZIONE ECOLOGICA PER GARANTIRE LA LOCALIZZAZIONE DELL'AGENDA 2030

L'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (ESS) svolge, come noto, un ruolo cruciale nella promozione della consapevolezza delle questioni ambientali e sociali che si legano alla sostenibilità e ai valori su cui questa è costruita. È un'educazione che mira a fornire le conoscenze e a consentire lo sviluppo di competenze e attitudini funzionali ad affrontare sfide globali come il cambiamento climatico, la povertà, la disuguaglianza e la perdita di biodiversità (Unesco, 2017). La promozione di tale consapevolezza è garantita attraverso: a) lo sviluppo di competenze critiche e riflessive grazie a cui è possibile comprendere la complessità delle sfide della sostenibilità (Id.); b) la crescita della coscienza ambientale allo scopo di mettere gli studenti di tutte le età in grado di comprendere le interconnessioni tra le azioni umane e l'ambiente sviluppando maggiore sensibilità rispetto alle questioni ecologiche (Sterling, 2010); c) l'incorporazione di prospettive interdisciplinari e transdisciplinari (Jickling & Wals, 2008); d) il coinvolgimento e la partecipazione attiva degli studenti in progetti e azioni comunitarie, favorendo così l'aumento della consapevolezza e dell'*empowerment* (Tilbury & Wortman, 2004); e) la crescita di valori e attitudini orientati alla sostenibilità, come la responsabilità individuale e collettiva per l'ambiente e la solidarietà globale attraverso un'attenzione alle scelte e i comportamenti quotidiani (Wals & Corcoran, 2012).

Gli approcci educativi basati sull'ESS (approccio interdisciplinare, basato su problemi, apprendimento esperienziale etc.) sono una piattaforma potente per la promozione dello sviluppo sostenibile, poiché influenzano direttamente la formazione delle future generazioni di cittadini consapevoli e attivi. L'uso di tali approcci richiede l'assunzione di una prospettiva multi-inter e transdisciplinare e l'adozione di metodologie innovative per massimizzare il loro impatto. Attraverso l'ESS, le persone acquisiscono una comprensione approfondita delle sfide globali e riconoscono le connessioni tra questioni ambientali e sociali. Questa consapevolezza è fondamentale per diventare cittadini globali e della sostenibilità, consapevoli delle proprie responsabilità. L'ESS può essere un catalizzatore per il cambiamento, trasformando l'apprendimento in un processo che promuove l'azione per lo sviluppo sostenibile dei contesti locali (Unesco, 2017). Essa implica il coinvolgimento attivo delle comunità locali e dei cittadini nella pianificazione e nell'attuazione di iniziative sostenibili a livello territoriale. Può fungere da motore per il coinvolgimento delle comunità locali ispirandone un impegno attivo nel raggiungere gli SDGs e contribuendo così alla localizzazione dell'Agenda 2030.

Transizione ecologica, localizzazione dell'Agenda 2030 ed educazione per lo sviluppo sostenibile sono dunque strettamente legate e si influenzano a vicenda in modo significativo. Le interconnessioni che ne derivano sono molteplici:

- La transizione ecologica è Obiettivo dell'Agenda 2030. Questa transizione implica un cambiamento profondo nei modelli di produzione e consumo, nonché nell'uso delle risorse naturali (Sachs et al., 2019) e può essere il risultato solo di una reale trasformazione culturale che può derivare esclusivamente da un'educazione trasformata (Morin, 1999; 2000; 2015) e trasformativa.
- Il principio di localizzazione fa rima con attivazione di processi e il coinvolgimento attivo delle comunità territoriali nella definizione e nell'attuazione di strategie per raggiungere gli SDGs. L'ESS è il presupposto per educare e coinvolgere le comunità in questo processo (Bennett et al., 2019).
- L'ESS è strumento per la consapevolezza e l'azione in quanto fornisce le conoscenze, le competenze e gli strumenti necessari per comprendere e affrontare le sfide ambientali e sociali legate alla transizione ecologica e agli SDGs. Promuove la consapevolezza delle interconnessioni tra questi aspetti e incoraggia l'adozione di comportamenti sostenibili, contribuendo alla localizzazione dell'Agenda 2030 (Unesco, 2017).
- L'innovazione tecnologica e sociale e la partecipazione sono condizioni abilitanti per la transizione ecologica. L'ESS può favorire l'innovazione attraverso un'educazione orientata



al cambiamento e all'azione. Inoltre, coinvolgendo le comunità locali nella definizione delle soluzioni, la localizzazione dell'Agenda 2030 promuove la partecipazione attiva, garantendo che le decisioni siano più legittime, condivise e a misura di futuro (Loorbach et al., 2010).

Transizione ecologica, localizzazione dell'Agenda 2030 e ESS sono collegate, dunque, in un ciclo virtuoso. La prima è un obiettivo dell'Agenda 2030, mentre la localizzazione coinvolge le comunità locali nell'attuazione degli SDGs, con l'ESS che fornisce la conoscenza e le competenze necessarie per guidare questa transizione e promuovere la consapevolezza e l'azione.

#### **4. COSA SUCCEDDE IN ITALIA? LA RI-NASCITA DEL SISTEMA INFEAS E IL BISOGNO DI RIPENSARE I PROFESSIONISTI DELL'EDUCAZIONE PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE**

Nell'ambito del processo di attuazione degli Accordi di collaborazione stipulati dal Ministero dell'Ambiente con le Regioni, le Province autonome e le Città metropolitane per la realizzazione delle Strategie regionali e le Agende Metropolitane per lo sviluppo sostenibile (articolazione, l'una e l'altra, della Strategia Nazionale di Sviluppo sostenibile e, conseguentemente, dell'Agenda 2030 a livello territoriale), è emerso che l'ESS è uno dei temi centrali nella programmazione delle attività progettuali da parte delle istituzioni locali (Ministero della Transizione Ecologica, 2021). La Strategia Nazionale per lo Sviluppo Sostenibile ha avuto, inoltre, un ruolo determinante del rilancio del Sistema IN.F.E.A. (INformazione Formazione Educazione Ambientale), una progettualità avviata dal Ministero dell'Ambiente negli anni Novanta del '900 con l'obiettivo di creare un sistema nazionale di strutture di riferimento, organizzate su base regionale o comunale, per l'informazione, la formazione e l'educazione ambientale prima e per lo sviluppo sostenibile poi che lavorasse sinergicamente per diffondere e promuovere politiche ambientali e di educazione.

Sebbene lo stesso Sistema abbia nel tempo subito una sorta di battuta d'arresto anche per l'indisponibilità di fondi dedicati all'ESS, salvo poche eccezioni come per la Regione Sardegna, il vettore "*Cultura della Sostenibilità*" continua a riconoscere nel Sistema IN.F.E.A. uno degli attori principali nei processi di trasformazione per lo sviluppo sostenibile. Per tale ragione, nel 2018, a Cagliari, nel corso della Conferenza Permanente Stato – Regioni, viene approvato il Documento Finale della Conferenza Nazionale per il rilancio del Sistema IN.F.E.A.S.<sup>24</sup>, nel quale è stato raccolto il bisogno sentito su tutto il territorio nazionale *di ri-costruire* una vera e propria rete di sinergie e di partnership per promuovere la cultura della sostenibilità a livello nazionale. Nel Documento l'educazione per lo sviluppo sostenibile è riconosciuta in prospettiva *lifelong* in quanto "processo naturale e sociale che si costruisce fin dai primi giorni di vita e si estende per l'intero corso della vita" (Dozza, 2018, p. 197). Un alto potenziale di efficacia in termini educativi è attribuito a tutti quei processi partecipativi di apprendimento collettivo che non solo promuovono conoscenza e consentono lo sviluppo di competenze ma che, soprattutto, creano consapevolezza e 'traghettano' le comunità verso stili di vita sostenibili. Per la prima volta il Sistema composto dai Centri di Educazione Ambientale e alla Sostenibilità italiani va oltre l'idea che l'ESS sia sinonimo di educazione all'ambiente per abbracciare tematiche sociali, economiche e di *governance*, in accordo con la visione ampia dell'Agenda 2030 e con la Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile. Il Sistema IN.F.E.A.S. torna, così, ad avere quel ruolo di programmazione e valorizzazione su scala territoriale che è strategico, mentre Regioni, Province ed Enti locali si impegnano: a costruire sinergie per promuovere l'informazione, la formazione e l'educazione per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza globale; a potenziare e migliorare i propri sistemi IN.F.E.A.S. regionali in modo da porsi in ascolto dei bisogni effettivi del territorio; a promuovere la ricerca educativa per lo sviluppo di

---

<sup>24</sup> In [https://portal.sardegناسira.it/documents/21213/159966/NINFEAS\\_DEFINITIVO\\_DOC\\_FINALE\\_per+CDR+7-3-2019.pdf/bc8c8e04-5d24-4d03-9c2b-4656b2f0a5d1](https://portal.sardegناسira.it/documents/21213/159966/NINFEAS_DEFINITIVO_DOC_FINALE_per+CDR+7-3-2019.pdf/bc8c8e04-5d24-4d03-9c2b-4656b2f0a5d1). Ultima consultazione 20 gennaio 2024.

competenze *green* e di sostenibilità in risposta ai bisogni di formare nuove figure professionali e di garantire *reskilling* e *upskilling* di professionalità esistenti.

Alla prima Conferenza di Cagliari è seguita, nel 2022, nella stessa città, la Seconda Conferenza Nazionale sull'Educazione Ambientale per il rilancio del Sistema IN.F.E.A.S. dal titolo *Future geografie di Sostenibilità*, con lo scopo di fare una ricognizione dello stato del sistema IN.F.E.A.S. a livello nazionale e regionale in considerazione degli impegni sottoscritti nella precedente Conferenza, tenendo conto anche dell'elemento pandemico nel frattempo intervenuto. L'occasione è stata propizia per Regioni ed Enti locali per tornare a confrontarsi sul ruolo ricoperto dall'educazione per lo sviluppo sostenibile nonché sulle linee di *governance* e sui piani d'azione necessari a rilanciare il Sistema IN.F.E.A.S. a livello nazionale e territoriale.

La ri-nascita del sistema di realtà che, attraverso l'educazione, può animare i processi di localizzazione dell'Agenda 2030 interroga profondamente la pedagogia e il suo impegno per la definizione e la formazione di figure professionali capaci di garantire il compimento di una transizione ecologica giusta ed equa. Facendo eco a quanto Pierluigi Malavasi ha opportunamente sottolineato in un suo lavoro del 2022, più volte richiamato in questo articolo, in merito al ruolo che il pedagogista può avere nel favorire la transizione ecologica e nel supportare i processi di *governance* e di azioni che sono necessari all'attuazione del Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, si vuole qui porre attenzione sulla figura degli educatori ambientali per lo sviluppo sostenibile, ancora poco indagati in ambito pedagogico italiano se non in poche occasioni (Calvano, 2015; 2018), ma evidentemente cruciale nel compimento delle dinamiche educative legate allo sviluppo sostenibile che si profilano negli anni a venire. Professionista ibrido per formazione, ancora troppo spesso legata a un *background* di carattere ecologico-naturalistico, l'educatore ambientale per lo sviluppo sostenibile è evidentemente figura complessa, dotato della capacità di mettere a sistema le conoscenze riconducibili alle cosiddette scienze esatte e quelle relative al proprio territorio con le competenze e le attitudini proprie delle scienze pedagogiche. Non solo un biologo o un ecologo, seppur spesso proveniente quasi esclusivamente da questo tipo di percorso di laurea, dunque, ma un professionista dell'educazione in grado di animare processi partecipativi comunitari e di promuovere nuovi stili di vita, capace di generare cambiamento e di anticipare futuri.

A fronte di un evidente compito educativo che tale figura professionale può avere nei processi di localizzazione dell'Agenda 2030, mancano ancora percorsi di sviluppo professionale a misura di educatori ambientali per lo sviluppo sostenibile. Il già citato studio, infatti, ha messo in luce come gli educatori ambientali considerano deficitaria la propria formazione soprattutto rispetto agli aspetti pedagogico-didattici e come le mancanze percepite vengano purtroppo colmate attraverso l'autoformazione, che assume sia le forme più tradizionali (bibliografia di riferimento e utilizzo del web) sia le vesti del confronto con i propri colleghi per condividere esperienze e difficoltà. L'educatore ambientale per lo sviluppo sostenibile è un professionista che non solo conosce ma che è capace di contestualizzare tale conoscenza; è consapevole di essere un professionista in divenire e, proprio per questo, chiede una formazione adeguata, capace di metterlo nelle condizioni di anticipare i futuri e di educare a costruirli.

In quanto figura di contesto, l'educatore ambientale per lo sviluppo sostenibile più che essere caratterizzato da una identità generica e frammentata, dovuta a una formazione connotata prevalentemente da conoscenze e competenze tecniche e legate alle scienze esatte necessita evidentemente di un ri-orientamento e di una ri-professionalizzazione pedagogico-ambientale. Questo consentirebbe un riconoscimento professionale di tale figura che rientra a pieno titolo tra quelle riconosciute giuridicamente dalla Legge Iori (205/2017) come educatori professionali socio-educativi. Un'attenzione formativa di questo genere conferirebbe un'identità maggiormente scientifica e pedagogica a tale figura avvalorandone il riconoscimento necessario.

## CONCLUSIONI

Il circolo virtuoso che naturalmente tiene assieme transizione ecologica, localizzazione dell'Agenda 2030 ed educazione vede nella Strategia Nazionale di Sviluppo Sostenibile del Ministero dell'Ambiente la base progettuale e di contesto necessaria a creare connessioni tra istituzioni e tra queste e la società civile. La ri-nascita del Sistema I.N.F.E.A.S. ha posto in risalto quanto l'interesse dei territori nell'attivare processi di trasformazione a partire dall'educazione sia ormai un dato di fatto. A fronte di tale attivazione, un'attenzione agli educatori ambientali per lo sviluppo sostenibile ancora fa fatica ad essere presente nella ricerca e nella pratica pedagogica del nostro Paese.

Se vuole proporsi come scienza interdisciplinare, capace di incarnare il suo ruolo politico ed essere generativa di comunità pensanti (Mannese, 2021) e funzionali a tracciare la via per la transizione ecologica (Malavasi, 2022), la pedagogia e la ricerca educativa dovranno, nel prossimo futuro, concentrarsi maggiormente sulla tale figura professionale e, attraverso questo nuovo interesse, farle acquisire una nuova identità, maggiormente contestuale e incarnata nei bisogni dei luoghi in cui prende forma e che modella attraverso i processi e l'agire educativo che implementa. Data la sua natura complessa e di servizio al territorio, l'auspicio è che si inneschi un processo di riflessione e di dialogo tra tutti gli attori scientifici, della formazione e delle istituzioni implicati nei processi di sviluppo sostenibile locale per attuare progettualità ed alleanze educative nelle quali il principio di corresponsabilità (Amadini et al., 2019) vada oltre la relazione scuola famiglia e possa essere volano di un sistema formativo il più possibile territoriale, collegiale, efficace ed autentico. Non, dunque, l'esclusiva presa di coscienza dello stato dell'arte e delle mancanze legate alla formazione di questi professionisti dell'educazione, ma l'invito al mondo pedagogico e istituzionale a puntare su tali figure, delineandone compiti e competenze e impegnandosi in modo concreto e partecipato a garantire loro una formazione equa ed efficace per una giusta transizione del nostro Paese.

## BIBLIOGRAFIA

Amadini, M., Ferrari & S., Polenghi, S. (2019) (Eds.). *Comunità e corresponsabilità educativa. Soggetti, compiti e strategie*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Bennett, N. J., Roth, R., Klain, S. C., Chan, K. M., Clark, D. A., Cullman, G., Epstein, G., Nelson, M. P., Stedman, R., Teel, T. L., Thomas, R. E., Wyborn, C., Curran, D., Greenberg, A., Sandlos, J., & Veríssimo, D. (2017). Mainstreaming the social sciences in conservation. *Conservation biology: the journal of the Society for Conservation Biology*, 31(1), 56–66.

Business & Sustainable Development Commission (2017). Better Business, Better World. In <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/2399BetterBusinessBetterWorld.pdf>. Ultima consultazione 18 gennaio 2024.

Calvano, G. (2015). *Educazione ambientale e formazione degli operatori. Il caso Puglia*. Milano: Guerini.

Calvano, G. (2018). L'educatore ambientale: un professionista educativo per il futuro. In Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., Piccinno, M. (Eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formazione ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 733-738.

Commissione europea (2019). Documento di riflessione verso un'Europa sostenibile entro il 2030 (COM (2019) 22 final). In [https://commission.europa.eu/system/files/2019-02/rp\\_sustainable\\_europe\\_it\\_v2\\_web.pdf](https://commission.europa.eu/system/files/2019-02/rp_sustainable_europe_it_v2_web.pdf).

Dozza, L. (2018). Co-costruire pensiero ecologico per abitare la Terra. *Pedagogia oggi*, XVI, 1, 193-212.

Griggs, D., Stafford-Smith, M., Gaffney, O., Rockström, J., Öhman, M. C., Shyamsundar, P., Steffen, W., Glaser, G., Kanie, N., & Noble, I. (2013). Sustainable development goals for people and planet. *Nature*, 495, 305–307.

- Hargreaves, T., Nye, M., & Burgess, J. (2013). Keeping energy visible? Exploring how householders interact with feedback from smart energy monitors in the longer term. *Energy Policy*, 52, 126-134.
- Jickling, B. & Wals, A. E. J. (2008). Globalization and environmental education: looking beyond sustainable development. *Journal of Curriculum Studies*, 40:1, 1-21.
- Loorbach, D., van Bakel, J. C., Whiteman, G., Rotmans G. (2010). *Business strategies for transitions towards sustainable systems. Business Strategy and the Environment*, 19, 133-146.
- Malavasi, P. (2014). *Pedagogia Verde. Educare tra ecologia dell'ambiente e ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia Oggi*, 1, 11-13.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita & Pensiero.
- Malavasi, P. & Zoboli, R. (2013). *Rio+20. The future we want. Lectures*. Milano: Vita & Pensiero.
- Mannese, E. (2021). Presentazione. In Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (Eds.). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ministero della Transizione Ecologica (2021). *I sistemi territoriali per lo sviluppo sostenibile e la centralità dell'educazione*. Rapporto luglio 2021. In [https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo\\_sostenibile/rapporto\\_vettore\\_educazione\\_luglio\\_2021.pdf](https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/sviluppo_sostenibile/rapporto_vettore_educazione_luglio_2021.pdf).
- Morin, E. (1999). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- OECD (2017). *Multi-level Governance Reforms: Overview of OECD Country Experiences, OECD Multi-level Governance Studies*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2022). *Italy's National Action Plan for Policy Coherence for Sustainable Development*. Paris: OECD Publishing.
- Parricchi, M. (Ed.). (2018). *Educazione al benessere: cibo, corporeità, relazioni*. Bergamo: ZeroseiUp.
- Parricchi, M. (2015). *Educazione al consumo. Per una pedagogia del benessere*. Milano: Franco Angeli.
- Sachs, J. D. (2015). *The Age of Sustainable Development*. New York: Columbia University Press.
- Sachs, J.D., Schmidt-Traub, G., Mazzucato, M. et al. (2019). Six Transformations to achieve the Sustainable Development Goals. *Nature Sustainability*, 2, 805–814.
- Sterling, S. (2010). Learning for resilience, or the resilient learner? Towards a necessary reconciliation in a paradigm of sustainable education. *Environmental Education Research*, 16:5-6, 511-528.
- Stiglitz, J. E., Sen, A., & Fitoussi, J. P. (2010). *Mismeasuring Our Lives: Why GDP Doesn't Add Up*. New York: The New Press.
- Tilbury, D., & Wortman, D. (2004). *Engaging people in sustainability*. Gland, Switzerland and Cambridge, UK: IUCN Commission on Education and Communication.
- UNECE (2018). *Guidelines for the Development of Voluntary Local Reviews in the ECE Region*. In <https://unece.org/sites/default/files/2023-03/UNECE%20VLR%20guidelines%20ENG.pdf>.
- UNESCO (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. Paris: Unesco Publishing.

United Nations (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. In <https://sustainabledevelopment.un.org/post2015/transformingourworld>. Ultima consultazione 3 gennaio 2024.

United Nations (2019). Global Sustainable Development Report 2019. In: <https://sustainabledevelopment.un.org/globalsdreport/2019>. Ultima consultazione 15 dicembre 2023.

UNDP (2017). Mainstreaming the 2030 Agenda for Sustainable Development Reference Guide to UN Country Teams. In <https://unsdg.un.org/sites/default/files/UNDG-Mainstreaming-the-2030-Agenda-Reference-Guide-2017.pdf>. Ultima consultazione 21 gennaio 2024.

Wals, A. E. J., & Corcoran, P. B. (2012). (Eds.). *Learning for sustainability in times of accelerating change*. Wageningen: Wageningen Academic Publishers.

World Inequality Lab (2021). *Inequality in a Rapidly Changing World*. In <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/01/WSR2020-Executive-Summary.pdf>. Ultima consultazione 27 dicembre 2023.

## Il paradigma generativo contro le ineguaglianze: responsabilità e fraternità per un destino comune

### The generative paradigm against inequalities: responsibility and fraternity for a common destiny

Maria Chiara Castaldi

Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

#### **ABSTRACT**

I dati agghiaccianti relativi alle condizioni di malnutrizione e povertà di bambine e bambini in diverse parti della Terra a causa di gravi condizioni climatiche, trova nella lotta alle ineguaglianze per la difesa della dignità di ogni persona un imperativo etico-pedagogico che necessita di una progettualità educativo-formativa orientata alla co-costruzione di una rinnovata capacità di pensare l'Umano, che miri a contrastare le logiche efficientiste e riduttiviste del Mercato. La lettura in chiave generativa dei principi dell'economia civile consente di interpretare pedagogicamente il nesso bene comune - lotta alle ineguaglianze - transizione ecologica, attraverso un'ermeneutica dei processi educativi e di apprendimento che evidenzia la primarietà della persona, quale "fine in vista" di una transizione necessaria e improcrastinabile dal profitto alla reciprocità, dall'egoismo all'altruismo, dall'indifferenza alla fraternità.

#### **ABSTRACT**

The chilling data of the conditions of malnutrition and poverty of girls and boys in different parts of the Earth due to serious climatic conditions, finds in the fight against inequalities for the defense of the dignity of every person an ethical-pedagogical imperative that requires educational projects oriented towards the co-construction of a renewed ability to think about the Human, which aims to counteract the efficiencyist and reductivist logic of the Market. The generative reading of the principles of the civil economy allows us to pedagogically interpret the common good - fight against inequalities - ecological transition connection, through a hermeneutic of educational and learning processes that highlights the primacy of the person, as the "end in sight" of a necessary and unpostponable transition from profit to reciprocity, from selfishness to altruism, from indifference to brotherhood.

#### **PAROLE CHIAVE/ KEYWORDS**

Generatività; Responsabilità; Ineguaglianze; Pensiero; Bene Comune

Generativity; Responsibility; Inequalities; Thought; Common Good

#### **INTRODUZIONE**

Nel 2022 più di 27 milioni di bambine e bambini sono stati vittime della fame e della malnutrizione a causa di eventi climatici estremi in Paesi gravemente colpiti dalla crisi climatica, con un aumento del 135% rispetto all'anno precedente. Nel 2021 sono stati 23,5 milioni le persone, tra cui 11,4 milioni

di bambini in otto Paesi, che hanno dovuto affrontare la fame a causa di condizioni meteorologiche estreme. La maggior parte di questi Paesi appartiene al Corno d'Africa, con Etiopia e Somalia in cui vivono circa la metà dei 27 milioni di bambini che soffrono la fame.

Lo riporta il Comunicato Stampa di Save the Children del 29 novembre 2023 in cui si chiede ai leader mondiali presenti alla 28° Conferenza delle Parti (COP28), che ha riunito i 197 firmatari della Convenzione Quadro delle Nazioni Unite sui Cambiamenti Climatici (UNFCCC, 1994), “di agire sulla crisi climatica per limitare l’innalzamento delle temperature aumentando i finanziamenti per misure di mitigazione, adattamento di perdite e danni, e riconoscendo i bambini come agenti chiave di cambiamento” (Save The Children, 2023). Nel Comunicato si fa riferimento al rapporto di Save the Children International *Born into the Climate Crisis* del 2021 che rileva come la crisi climatica stia irreparabilmente rimodellando il nostro mondo, con gravi implicazioni per i diritti dei bambini delle generazioni attuali e future (Save the Children, 2021).

In un articolo pubblicato da Hannah Ritchie su *Our World in Data*, open-access website dell’*Oxford Martin Programme on Global Development - University of Oxford*, si legge:

The impacts of global climate change will be cruelly unequal. The world’s poorest are likely to be the most vulnerable. What makes this cruel is that the poorest have contributed least to the problem through their emissions. Take a look at a map of CO2 emissions per person, and you can see the huge differences in emissions across the world. [...] More than 80% of the world’s emissions are produced by the top-half of the world population (high- and upper-middle income countries) (Ritchie, 2023).

Se classificato in base al reddito, il 50% più ricco degli stati è responsabile dell’86% delle emissioni globali di CO2, mentre per i Paesi a reddito medio-basso è il contrario: la metà inferiore emette meno del 20%. E i Paesi più poveri emettono meno dell’1%.

In definitiva i Paesi più ricchi emettono molto più della loro quota di popolazione, mentre i Paesi poveri emettono molto meno (Ritchie, 2023).

Si tratta di dati inquietanti e al contempo eloquenti che sollevano interrogativi la cui elusione sarebbe un’omissione grave da parte di chi può e deve provare a tracciare linee di risposta che aprano alla speranza di un futuro dignitoso e sostenibile per tutti e per ciascuno. Alla luce delle cifre emerse risulta apparentemente incolmabile la distanza tra un “umanesimo planetario, volto a delineare una nuova rotta per l’avvenire dell’umanità” (Morin, 2020, p.8) e il paradigma tecnocratico, “cioè quel modo di pensare oggi dominante che sottomette ogni discorso e ogni azione alla logica tecnico-economica del profitto” (Morin, 2020, p.10). Economia e finanza reggono e regolano le sorti dei popoli, ne definiscono le azioni, ne segnano indelebilmente i destini, sulla base di assunti e obiettivi autoreferenziali in cui “l’Umano” non è pensato come fine, ma come mezzo. Il paradigma della pedagogia generativa ribalta tale prospettiva che strumentalizza la persona e viola la sua dignità, ponendo al centro della sua riflessione quella “periferia del vivere” (Mannese, 2023, p. 2) che si esplicita in molteplici forme, dalle povertà educative al disagio esistenziale, dal degrado ambientale e sociale alle gabbie invisibili delle realtà virtuali. Il richiamo esplicito al primato dell’istanza etica nell’uomo e per l’uomo rimanda necessariamente alla capacità propriamente umana di essere pensante e di costruire un pensiero capace di “pensarsi umano” (Lombardi, 2023):

L’uomo non è che una canna, la più fragile di tutta la natura; ma è una canna pensante. Non occorre che l’universo intero si armi per annientarlo: un vapore, una goccia d’acqua è sufficiente per ucciderlo. Ma quando anche l’universo lo schiacciasse, l’uomo sarebbe pur sempre più nobile di ciò che lo uccide, dal momento che egli sa di morire e il vantaggio che l’universo ha su di lui; l’universo non sa nulla. Tutta la nostra dignità sta dunque nel pensiero. È in virtù di esso che dobbiamo elevarci, e non nello spazio e nella durata che non sapremo riempire. Lavoriamo dunque a ben pensare: ecco il principio della morale (Pascal, 2009, p. 153).

È il 1670 quando viene pubblicata postuma la raccolta *Pensées*, che racchiude frammenti sparsi delle riflessioni di Blaise Pascal sulla natura umana: la metafora della canna pensante sintetizza attraverso

un'immagine efficacissima il nesso stridente “fragilità-pensiero”, nel quale il pensiero stesso viene additato come baluardo di dignità, donde la necessità morale di educare al “ben pensare”, a quel pensare bene capace di pensare e desiderare il bene (Castaldi, 2023). La fragilità della condizione umana in balia degli eventi della storia, spesso schiacciata dal destino avverso e vittima della propria limitatezza, si condensa nella figura della canna, piegata inesorabilmente dalla furia del vento; ma essa è “pensante”, dotata di coscienza di sé, capace di pensare se stessa e la sua condizione che l'accomuna al campo sterminato della famiglia umana. Tale prerogativa implica il principio morale dell'educazione del pensiero. La pedagogia generativa (Mannese, 2016, 2019, 2022, 2023) si fa carico di tale monito e pone al centro della sua riflessione l'analisi dei processi di costruzione della capacità di pensare, di apprendere e di costruire progetti di vita eticamente orientati. In prospettiva generativa l'educazione alla transizione ecologica per contrastare le ineguaglianze è un processo che parte dall'uomo per ritornare all'uomo (Mannese, 2023), attraverso la co-costruzione della consapevolezza che la comune precarietà della vita umana richiede uno sforzo condiviso di resistenza e di prossimità.

## **GENERATIVITÀ, ECONOMIA CIVILE E BENE COMUNE: UN'ALLEANZA PEDAGOGICA PER LA PERSONA E LA COMUNITÀ**

Gaël Giraud Economista, direttore dell'Environmental Justice Program della Georgetown University e ricercatore senior del CNRS (Centre national de la recherche scientifique) di Parigi, in un articolo pubblicato il 4 marzo 2023 su *La Civiltà Cattolica* delinea con chiarezza e rigore scientifico quelli che definisce i “veri ostacoli” alla transizione ecologica come strada percorribile nella lotta alle ineguaglianze, rinvenendo nella proposta della “Economy of Francesco”<sup>25</sup> una via concreta di umanità, capace di opporsi alla logica delle “aspettative razionali”, ipotesi alla base di molti studi delle scienze economiche. Secondo questa ipotesi le aspettative sarebbero “previsioni degli eventi futuri formulate in base alle informazioni disponibili” (Muth, 1985, 194). Tale idea implica due presupposti:

“l'informazione, essendo un bene scarso, non viene in generale sprecata dal sistema economico e il modo in cui le aspettative sono formulate dipende essenzialmente dalla struttura del modello che descrive il funzionamento dell'economia (cioè dalla teoria)” (De Vincenti & Marchetti, 2005, 36). In base a ciò l'idea stessa che le informazioni siano utilizzate in maniera efficiente e razionale può essere considerata una strategia per affrontare la complessità connessa alla pluralità di aspettative e alla stessa incertezza (Declich, 2014). A permeare le nostre società è, dunque, la pratica della capitalizzazione e del rifiuto di quella che Giraud definisce “una «cosmologia relazionale», in cui tutti gli esseri sono legati gli uni agli altri” (Giraud, 2023, p. 436). In tale prospettiva il capitale è uno *stock* da cui ricavare profitto: anche l'essere umano diviene un capitale che deve fruttare il reddito previsto senza alcuna apertura al possibile, al nuovo, alla relazione, al desiderio generativo (Mannese, 2023, p.2) oltre l'orizzonte calcolato dalla volontà e dalle previsioni dei detentori del potere economico-finanziario.

Rompere con la capitalizzazione significa porre dei limiti a una pratica e a un'idea. Significa quindi al contempo dover inventare nuove pratiche e forgiare le idee che ne esprimono il senso. Ciò non vuol dire che non si debbano prevedere i raccolti del prossimo anno, calcolare [...] la possibilità del fallimento di un debitore. Ma è opportuno impedire la capitalizzazione di un certo numero di risorse, tra cui la vita umana, il corpo umano, la salute, il clima, la biodiversità [...] ecc. (Giraud, 2023, p. 436).

---

<sup>25</sup> Per approfondimenti “The Economy of Francesco – I giovani, un patto, il futuro”, 21 novembre 2020, in <https://francesco-economy.org/it>



La proposta dell'economista francese mira a declinare al plurale il concetto stesso di "bene comune": si tratta di prendersi cura dei "beni comuni, locali, regionali, nazionali, globali" per frenare le "distopie della capitalizzazione del mondo", attraverso istituzioni che permettano di prendersi cura in modo collettivo dei nostri beni comuni, materiali e immateriali, da non considerarsi come una merce, ma come risorsa la cui tutela può diventare la più sicura garanzia di pace tra le nazioni (Giraud, 2021b, p.8). L'ermeneutica della pedagogia come "scienza di confine" e il fondamento epistemologico della generatività (Mannese, 2016, 2019, 2022, 2023) che innerva l'impianto teorico-pratico degli studi e delle ricerche dell'Osservatorio sui Processi Formativi e l'Analisi Territoriale dell'Università degli Studi di Salerno, di cui è responsabile scientifico la professoressa Emiliana Mannese, consente la configurazione di un efficace *instrumentum laboris* capace di leggere e interpretare, attraverso un approccio trasversale che valorizza la contaminazione dei saperi, gli elementi multiformi che attraversano i nodi della rete della complessità sociale, economica e culturale caratterizzata dal nesso bene comune – lotta alle ineguaglianze – transizione ecologica. Emiliana Mannese, da oltre un decennio impegnata nella definizione di una epistemologia generativa del sapere pedagogico, declina pedagogicamente il costrutto della "generatività" finalizzando la sua azione scientifica alla definizione del paradigma generativo: ne scaturisce una riassetto sostanziale del ruolo, degli ambiti e della scientificità dello sguardo pedagogico che diviene capace di cogliere la multidimensionalità dell'umano e di porla in relazione dinamico-plastica con gli eventi epigenetici e con la progettualità esistenziale, ricollocando l'Umano all'interno di una epistemologia teleologica oltre ogni strumentalizzazione (Mannese, 2021, 2023), derivante dalle logiche di profitto dell'economia globale e della politica "dei consensi".

Sul piano etimologico "transizione" deriva dal latino *transitio-onis*, termine a sua volta derivato da *transire* che significa "passare": in un processo qualsiasi si denomina "fase di transizione" una fase intermedia del processo stesso, nella quale si altera la condizione di approssimativo equilibrio che si aveva nella fase iniziale, e che dà luogo poi a una nuova condizione di equilibrio. Insita nel concetto di transizione ecologica vi è, dunque, l'idea di un dinamismo intrinseco, un movimento, un tendere verso; tale processo necessita inevitabilmente di una spinta propulsiva iniziale che non può attivarsi al di fuori di una progettualità educativo-formativa che rimetta al centro la persona e l'intera comunità umana, all'interno di una cornice etico-pedagogica che conferisca senso e significato all'agire umano, "lavorando sull'intenzionalità di *logos* pedagogici intesi come processi di cambiamento della conoscenza autentica (Mannese, 2023, p.2). La generatività pedagogica suscita tale processualità volta al cambiamento, costruendo percorsi di transizione-passaggio in chiave orientativa, da una condizione di in-coscienza verso una coscientizzazione che attiva il processo di autenticazione della conoscenza. Emiliana Mannese conferisce al desiderio e al suo potenziale di educabilità un carattere profondamente generativo di conoscenza, capace di riconfigurare eticamente la relazione, oggi troppo spesso interrotta, tra libertà e responsabilità (Mannese, 2021, 2023), prerogative fondative dell'Umano e della sua capacità di pensarsi in termini di dignità, fraternità, comunanza di destino (Ceruti, 2020, p. 40). La necessità vitale di gettare "ponti di eticità" tra i sistemi economico-finanziari, le logiche della politica e delle istituzioni pubbliche e private ad ogni livello, locale, nazionale e globale, e società nelle sue svariate configurazioni, caratterizza l'impegno scientifico e politico di Stefano Zamagni, professore ordinario di Economia Politica all'Università di Bologna, e *Adjunct Professor of International Political Economy alla Johns Hopkins University, Bologna Center*, nonché presidente della Pontificia Accademia delle scienze sociali fino a marzo 2023.

La riflessione profondamente pedagogica di Zamagni si oppone ai *dictat* e alle pratiche antiumane del potere economico-finanziario, rinvenendo nell'economia civile una via possibile e percorribile per rispondere ai bisogni profondi delle persone animate, "oltre che da un sano auto-interesse, da

motivazioni intrinseche, reciprocità, solidarietà e desideri pro-sociali, [...] nella quale la produzione di beni e servizi è strumentale alla fioritura della persona e della sua vita di relazioni e non viceversa” (Becchetti, Bruni, Zamagni, 2014, p. 477). La sfida lanciata dal professore romagnolo è un vero e proprio appello al coraggio e all’intelligenza per superare il modello di economia di mercato e assicurare non solo una crescita sostenibile, ma che si ponga al servizio dello sviluppo umano integrale, contraddistinto da una sinergia armonica di tre dimensioni: materiale, socio-relazionale e spirituale. Chiara anche la denuncia di un modello socio-economico che ha sacrificato “sull’altare dell’efficienza, eretta a nuovo mito della seconda modernità”, valori non negoziabili come la democrazia, la giustizia distributiva, la libertà positiva, la sostenibilità ecologica (Zamagni, 2020, p.173). Nelle sue analisi emerge la volontà di smascherare la presunta neutralità etica del mercato, votato esclusivamente ad un finalismo efficientista, in contrapposizione allo Stato considerato l’unico depositario del valore della solidarietà e preposto alla correzione a posteriori degli esiti nefasti del capitalismo globalizzato. Tuttavia “non c’è nulla di irreversibile nel capitalismo”, è proprio nella cultura europea che è possibile individuare il “principio di fraternità” che completa e supera il principio stesso di solidarietà:

Infatti, mentre la solidarietà è il principio di organizzazione sociale che consente ai disuguali di diventare uguali, il principio di fraternità è quel principio di organizzazione sociale che consente ai già eguali di essere diversi [...]. La fraternità consente a persone che sono eguali nella loro dignità e nei loro diritti fondamentali di esprimere diversamente il loro piano di vita, il loro carisma (Zamagni, 2020, p.178).

Tali affermazioni sollecitano la ricerca pedagogica ad intraprendere un dialogo fecondo con l’economia politica, orientato a scelte formative ed economiche che promuovano il valore della reciprocità e superino le logiche riduttiviste del *self-interest* (Malavasi, 2020, p. 40). Netta è la critica dell’“economia civile” al primato dell’interesse individuale e del rapporto mezzi-fini, che riduce le relazioni economiche tra persone a relazioni tra cose e queste ultime a merci (Zamagni, 2009).

Ritornare all’idea di un autentico sviluppo umano implica la consapevolezza del carattere morale che lo contraddistingue (Malavasi, 2011) e da cui si genera la sostanza etica di un’ecologia integrale che ridà centralità all’istanza formativa del bene comune. Tale categoria si articola in una duplice dimensione, l’essere in comune e il ciò che si ha in comune: per risolvere i problemi connessi a ciò che si ha in comune, come la Terra “Casa Comune”, occorre che i soggetti coinvolti riconoscano il loro essere in-comune (Zamagni, 2020, pp.151-152) e conferiscano significato generativo a tale condizione di co-appartenenza umana. Ed è proprio la generatività che mette in campo un’ermeneutica dei processi educativi e di apprendimento che consente all’azione pedagogica di attivare quella “transizione” prima di tutto umana, dall’indifferenza alla sensibilità, dall’egoismo all’altruismo (Ceruti & Treu, 2010).

## CONCLUSIONI

Quasi un secolo fa, nella Lettera Enciclica *Quadragesimo anno* de 1931, Pio XI denunciava i detentori del potere economico nel momento in cui tale condizione di supremazia assume i caratteri di un dispotismo in cui, metaforicamente, essi divengono

i distributori del sangue stesso di cui vive l'organismo economico, e hanno in mano, per così dire, l'anima dell'economia, sicché nessuno, contro la loro volontà, potrebbe nemmeno respirare. Una tale concentrazione di forze e di potere, che è quasi la nota specifica della economia contemporanea, è il frutto

naturale di quella sfrenata libertà di concorrenza che lascia sopravvivere solo i più forti, cioè, spesso i più violenti nella lotta e i meno curanti della coscienza (Pio XI, 1931, p.22).

La pedagogia generativa (Mannese 2011, 2016, 2019, 2021, 2013), teorizzata da oltre un decennio da Emiliana Mannese e dal suo gruppo di ricerca, pone con forza l'attenzione al richiamo della coscienza e alla sua relazione dinamica con la cultura, con cui il soggetto costruisce il proprio pensiero di sé, degli altri e del mondo (Noë, 2010). Il tema della transizione ecologica per la lotta alle ineguaglianze deve essere considerato anzitutto un problema di "coscienza" umana, personale e sociale, un invito forte ad una responsabilità globale da cui nessuno è autorizzato a sentirsi escluso, primo fra tutti il libero mercato, oggi interamente subordinato ai dettami della sfera finanziaria. L'agghiacciante indifferenza del mondo dell'economia Occidentale, dominata dai colossi industriali degli USA e della Cina, di fronte ai 27 milioni di bambini che nel 2022 sono stati vittime della fame e della malnutrizione a causa di eventi climatici estremi, come richiamato nell'introduzione di questo contributo, necessita inevitabilmente di un ritorno alle questioni fondamentali circa l'esistenza umana, il suo significato e il suo "fine in vista". L'antropologia pedagogica generativa addita all'uomo una strada possibile per "ri-pensarsi Umano" (Lombardi, 2024, p. 5) attraverso la realizzazione di un Protocollo Metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (Mannese, 2023, p. 2) finalizzato alla messa in campo di azioni di contrasto alle ineguaglianze e di coltivazione del talento (Ricciardi, 2024), per l'attivazione di percorsi di realizzazione personale e comunitaria eticamente connotati. Nel lontano 1963 Jacques Maritain definiva il "bene comune delle intelligenze il tesoro intelligibile della cultura, nel quale gli spiriti comunicano gli uni con gli altri" (Maritain, 1947/1963, p. 50): è in tale orizzonte etico-culturale che ancora oggi è possibile e necessario progettare percorsi educativi e formativi che coltivino il pensiero generativo (Mannese, 2016, 2019), affinché l'Umano divenga capace di cogliere la grave responsabilità della cultura dello scarto (Papa Francesco, 2015, n.16) e si adoperi con energia nella promozione del senso umano dell'ecologia e nella difesa del valore incommensurabile di ogni vita, presente e futura.

## BIBLIOGRAFIA

- Becchetti, L., Bruni, L., & Zamagni, S. (2014). *Microeconomia. Un testo di economia civile*. Bologna: il Mulino.
- Castaldi, M.C. (2023). Desiderare bene per desiderare il bene: percorsi di autorealizzazione tra generatività pedagogica e cura del talento. *Attualità pedagogiche*, 5(1), 51-58.
- Ceruti, M., & Treu, T. (2010). *Organizzare l'altruismo. Globalizzazione e welfare*. Bari: Editori Laterza
- Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (Br): Edizioni Qiqajon.
- De Vincenti, C., & Marchetti, E. (2005). *Temi di macroeconomia contemporanea*. Roma: Carocci.
- Declich, A. (2014). Aspettative e narrazioni: spunti per una riflessione interdisciplinare. *Quaderni di Sociologia*, 64, 111-138.
- Giraud, G., & Nicol, C. (2021a). *Actifs fossiles, les nouveaux subprimes ? Quand financer la crise climatique peut mener à la crise financière*. Institut Rousseau, 10 giugno 2021.
- Giraud, G. (2021b). *Cosmopolitica, La Civiltà Cattolica vol. III*, 3-10.
- Giraud, G., & Ruiz Lara, E. G. (2023). I veri ostacoli alla transizione ecologica. *La Civiltà Cattolica*, 1, 434-448.

- Lombardi, M.G. (2024). Le povertà educative: una sfida pedagogica per le comunità pensanti. *Attualità Pedagogiche* 6(1), 4-5.
- Malavasi, P. (2011). (Ed.). *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governance dello sviluppo umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Editore: Pensa.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento, XIX – 1 – 2021*, Pensa Multimedia, 24- 30.
- Mannese, E. (2023). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, 5(1), 1-2.
- Maritain, J. (1963). *La persona e il bene comune*. Brescia: Morcelliana.
- Muth, J.F. (1985). Aspettative razionali e teoria dei movimenti dei prezzi. In Visco I. (Ed.), *Le aspettative nell'analisi economica*. Il Mulino.
- Noë, A. (2010), *Perché non siamo il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Pascal, B. (2009). *Pensieri*, A. Bausola (Ed.). Milano: Bompiani.
- Papa Francesco (2015). Lettera Enciclica *Laudato si'*.
- Papa Pio XI (1931). Lettera Enciclica *Quadragesimo anno*.
- Ricciardi, M. (2024). Pedagogia Generativa: Povertà Educative e Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche*, 6(1),72-81.
- Ritchie, H. (2023). Global inequalities in CO2 emissions. Published online at OurWorldInData.org. Retrieved from: <https://ourworldindata.org/inequality-co2> [Online Resource] (consultato il 3 gennaio 2024).
- Save The Children (2023). Crisi climatica: 27 milioni di bambine e bambini soffrono la fame a causa di eventi climatici estremi, la metà si concentra in Etiopia e Somalia. <https://www.savethechildren.it/press/crisi-climatica-27-milioni-di-bambine-e-bambini-soffrono-la-fame-causa-di-eventi-climatici?mnref=m41958> (consultato il 3 gennaio 2024).
- Zamagni, S. (2009). *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*. Brescia: La Scuola.
- Zamagni, S. (2020). *Disuguali*. Sansepolcro (Ar): Aboca.

## Generatività e transizione ecologica: ri-generare il pensiero per ri-progettare il futuro del nostro pianeta

### Generativity and ecological transition: re-generating thought to re-design the future of our planet

Marco Giordano

Università degli Studi di Salerno, Italia, margiordano@unisa.it

#### **ABSTRACT**

La prospettiva pedagogica che ci consente di analizzare la transizione ecologica in ottica “generativa” deriva dall’epistemologia della “pedagogia generativa” di Mannese (2016; 2021, 2023). Il compito di ri-generare il pensiero, affinché diventi generativo di possibilità per l’umano di ri-progettare il futuro del pianeta, è assegnato alla “comunità di destino” che, in primo luogo, dovrebbe costituirsi come “Comunità pensante”. La scuola, in quanto istituzione e nucleo centrale della “comunità educante” e “pensante”, occupa un ruolo decisivo nella strutturazione di percorsi educativi fondati sul rispetto e la salvaguardia dell’ambiente. La scuola è quindi chiamata ad assumersi la responsabilità di “generare” e ri-generare il pensiero dei giovani continuamente e “dinamicamente” al fine di fornire loro gli strumenti conoscitivi più adeguati a far fronte alle numerose crisi del nostro tempo, non ultima, la crisi ambientale.

#### **ABSTRACT**

The pedagogical perspective that allows us to analyze the ecological transition from a “generative” perspective derives from Mannese's epistemology of “generative pedagogy” (2016; 2021, 2023). The task of re-generating thought, so that it becomes generative of the possibility for the human to re-design the future of the planet, is assigned to the “community of destiny” which, in the first place, should constitute itself as a “thinking community”. The school as an institution and central nucleus of the “educating” and “thinking” community, plays a decisive role in the structuring of educational paths based on respect and protection of the environment. The school is therefore called to take on the responsibility of “generating” and re-generating the thinking of young people continuously and “dynamically” in order to provide them with the most appropriate cognitive tools to cope with the numerous crises of our time, not least, the environmental crisis.

#### **PAROLE CHIAVE/ KEYWORDS**

Generatività; Pensiero; Comunità di destino; Scuola; Transizione ecologica

Generativity; Thought; Communities of destiny; School; Ecological transition

## INTRODUZIONE

Il paradigma della generatività pedagogica (Mannese, 2021, 2023), utilizzato come dispositivo di lettura sia dell'umano che del pensiero, consente di attraversare una serie di riflessioni sulle diverse criticità dell'agire umano che, spesso inconsapevolmente distratto dalla velocità e dalla transitorietà che connotano le azioni del suo quotidiano vivere, si mostra superficiale e poco lungimirante nei confronti dell'ambiente dimenticando, forse, quanto la cura del pianeta sia in realtà indispensabile per la conservazione della sua stessa vita.

Muovendo dalla necessità di “ri-pensare” anche la postura scientifica della pedagogia nei confronti dei temi dell'ambiente, della salvaguardia del pianeta e della transizione ecologica, si è delineata la possibilità di riflettere sul ruolo che il pensiero assume, in prospettiva “generativa” (Mannese, 2016, 2023) nella costruzione della “comunità di destino planetaria” (Ceruti & Belluschi, 2020).

La pedagogia che è “scienza di scienze” (Cambi, 2020) e “scienza di confine tra le scienze” (Mannese, 2018; 2019) potrebbe, anche attraverso il diretto coinvolgimento della scuola nelle azioni di orientamento precoce rivolte alla tutela dell'ambiente, “ri-generare il pensiero” in direzione dell'ipotesi di una vera e propria transizione pedagogica fondata anche sulla proposta di un “educativo ambientale” (Lombardi, 2016) in grado di promuovere la realizzazione di un cambiamento epocale possibile.

## PENSIERO E COMUNITÀ DI DESTINO NEL PARADIGMA DELLA PEDAGOGIA GENERATIVA

Nella prefazione di Edgar Morin al testo di Mauro Ceruti, “Sulla stessa barca” (2020), l’“umanista planetario” descrive come desertico “il pensiero che non riesce a concepire la complessità della condizione umana nell'età globale, e in particolare la complessità della crisi ecologica” (Morin, 2020, p. 7).

Aridità e frammentarietà, in quanto caratteristiche precipue del pensiero desertico, si rendono ancor più evidenti nell'incapacità di cogliere le relazioni tra le molteplici dimensioni della crisi del nostro tempo.

Crisi economica, politica, sociale, culturale, morale, spirituale rappresentano i diversi livelli di una situazione globale che necessita di essere riletta attraverso lo sguardo olistico di una pedagogia orientata all’“azione”.

“Insegnare l'umano” (Malavasi, 2020), oltre a costituire un monito per risvegliare le coscienze individuali e collettive sui temi dell'ecosostenibilità e della salvaguardia del pianeta e del suo inestimabile patrimonio di biodiversità, potrebbe delinearci come vero e proprio manifesto della transizione ecologica, nell'ottica di un più ampio progetto di “transizione pedagogica”.

L'essere “sulla stessa barca” non rappresenta solo un'immagine metaforica suggestiva, ma sintetizza la reale condizione dell'umanità intera che, forse per la prima volta nella storia della sua evoluzione, attraversa una potenziale presa di coscienza della sua unità con la Terra con la quale forma un tutt'uno che rinforza l'idea di “interdipendenza umana su cui si fonda la comunità di destino planetaria” (Ceruti & Belluschi, 2020).

In tale direzione, la pedagogia generativa (Mannese, 2021, 2023), che è “scienza di confine” tra le scienze, ponendo sempre al centro delle sue riflessioni l'Umano nella sua “essenza di fine, senso e significato” (Mannese, 2016; 2019), non può esimersi dall'interrogarsi anche sul valore delle azioni che questi compie in relazione alla natura e in quanto parte integrante del sistema-mondo (Mannese, 2023) o di quella che Morin chiama Terra-Patria (Morin & Kern, 1994).

Si tratta di un approccio olistico che tiene conto dell'azione latente che i retaggi culturali, in termini di credenze e di modelli educativi interiorizzati, esercitano sulla capacità del pensiero di generare scelte consapevoli, responsabili e orientate anche alla tutela dell'ambiente e dei suoi ecosistemi.

La latenza, infatti, nella prospettiva di Mannese (2011), in quanto “non luogo della mente [...] produttrice di metabolizzazione storica dei nostri vissuti [...]” (p. 20), costituisce una fonte inesauribile di contenuti celati e/o manifesti alla coscienza che, in entrambi i casi, hanno un ruolo determinante nella costruzione di un pensiero potenzialmente “generativo” (Mannese, 2016; 2021, 2023).

Il “pensiero generativo nasce e si sviluppa nella relazione” (Mannese, 2016), affonda le sue radici nell’alterità che costituisce, per il pensiero, una fonte essenziale di nutrimento. Nella relazione il soggetto che agisce e compie delle scelte diventa responsabile di sé e dell’altro.

L’altro da sé, in questa prospettiva epistemica, si sostanzia in quanto elemento imprescindibile dall’azione che “produce” un cambiamento, dove l’“umano ritorna ad essere fine e non mezzo” (Mannese, 2021, 2023) di una trasformazione resa possibile soprattutto grazie a quel senso “autentico” di appartenenza, che si costituisce come tratto tipico delle comunità pronte a reinventarsi anche come “comunità di destino”.

Diversamente, il “pensiero transitorio”, sempre nell’intuizione di Mannese, si “struttura nel qui e ora attraverso una curiosità momentanea, non è generalizzabile” (2016, p. 21), si sostanzia nella rete che spesso anestetizza il pensiero, fagocita il tempo e lo sottrae alla dimensione relazionale autentica, genera entropia e scarsa attenzione all’“altro”, mortifica il senso di comunità promuovendo l’individualismo, non tiene conto delle numerose crisi del nostro tempo, tra cui l’urgenza connessa alla crisi ambientale.

Si tratta dunque del tentativo, attraverso l’attivazione di un “pensiero generativo”, di estirpare le “cattive abitudini”, spesso radicate nella cultura di appartenenza e ancora troppo legate al consumismo, alla velocità, all’inquinamento e allo sfruttamento indiscriminato delle risorse naturali. Occorre che la pedagogia si occupi di “ri-generare il pensiero” attraverso la progettazione di interventi educativi fondati su azioni di orientamento precoce ed efficace che, già a partire dalla scuola dell’infanzia, abbiano come obiettivo principale la creazione di modelli positivi rivolti alla tutela e alla salvaguardia dell’ambiente.

Come ricorda Malavasi (2020), infatti:

Il compito di formare le persone alla sostenibilità dello sviluppo nelle diverse età della vita a buon diritto può essere definito improcrastinabile, poiché lo sfruttamento indiscriminato delle risorse del pianeta ha causato danni così gravi le cui conseguenze minacciano la stessa possibilità di futuro dell’umanità (p. 10).

In tale direzione, appare urgente investire sull’azione “poietica” (Maturana & Varela, 2001) del pensiero affinché diventi generativo in direzione della possibilità, per l’umano, di ri-generare sé stesso per ri-progettare il proprio futuro, soprattutto a partire dalla “cura della casa comune” (Papa Francesco, 2015).

Dunque, imparare a prendersi cura della natura per generare nuova consistenza di pensiero, poiché la vita che dalla terra germoglia diventa poi vita di cui “aver cura” (Heidegger, 1969; Mortari, 2019).

## **RI-GENERAZIONE SCUOLA: UNA LETTURA PEDAGOGICA DEL PIANO NAZIONALE DEL MINISTERO DELL’ISTRUZIONE PER LA TRANSIZIONE ECOLOGICA E CULTURALE DELLE SCUOLE**

Il Piano del Ministero dell’Istruzione, denominato RI-GENERAZIONE SCUOLA, attuativo degli obiettivi dell’Agenda 2030 dell’ONU e pensato per accompagnare le scuole nella transizione ecologica e culturale, riconosce a quest’ultima il compito di guidare studenti e studentesse nella costruzione di un nuovo atteggiamento di pensiero per essere in grado di affrontare le sfide del cambiamento climatico, imparando ad abitare il mondo in modo più consapevole e responsabile.

Gli obiettivi su cui si fondano le azioni previste dal Piano e realizzate dalle scuole, si snodano lungo tre versanti: sociale, ambientale ed economico.

Il termine “rigenerazione” invita a superare e a sostituire il costrutto di “resilienza”, che meglio si adatta alla gestione delle dinamiche relative alle situazioni emergenziali e post-emergenziali, con “andare verso”<sup>26</sup>.

È un nuovo modo di concepire la transizione ecologica e culturale che indica, attraverso una lettura pedagogicamente connotata, uno spostamento, una “disposizione” da leggere anche come potenziale apertura “generativa” al cambiamento (Mannese, 2016; 2021, 2023).

A tal proposito, l’obiettivo tredici dell’Agenda 2030 sottolinea proprio l’importanza di “promuovere azioni per combattere i cambiamenti climatici”, nello specifico, attività laboratoriali e scientifiche organizzate nelle scuole anche in collaborazione con gli enti della *Green Community* e finalizzate a generare buone prassi da tradurre, poi, in “comportamenti abitativi sostenibili”.

Si tratta della possibilità di ri-progettare l’esistenza umana muovendo dalla consapevolezza della sua diretta connessione con il “sistema-mondo” (Mannese, 2023).

Andare verso, procedendo quindi in direzione della trasformazione dinamica, significa imparare a “ri-pensarsi umani” e acquisire maggiore consapevolezza della necessità di rivedere il nostro rapporto con la natura mediante l’attivazione di un “pensiero generativo”.

Occorre che la pedagogia, attraverso l’educazione e la formazione, intese non solo come categorie fondative di ogni progettualità pedagogica, ma soprattutto come principali leve per la realizzazione di un cambiamento possibile, si faccia carico della responsabilità di promuovere azioni orientate a rintracciare nuove “barriere di contatto”, nuovi modi di “sentirsi” pienamente parte di un’unica “comunità di destino planetaria”.

L’umanesimo planetario è l’uscita da una concezione insulare dell’uomo isolato dalla natura e dalla propria natura [...]. L’umanesimo planetario esige di pensare che la relazione precede l’esistenza, di pensare che ciò che esiste (i sistemi fisici, chimici, viventi, umani, sociali, ecologici...) in verità coesiste, di pensare che il pensiero stesso presuppone un’ecologia del pensiero (Ceruti & Belluschi, 2023, p. 86).

In tale direzione sembrerebbe delinearci una prospettiva evidentemente utopistica, come quella teorizzata dall’economista americano Jeremy Rifkin che in un’intervista per il giornale *l’Unità*, rilasciata in occasione della presentazione italiana del suo libro “la civiltà dell’empatia”, dichiarò: “Soltanto l’empatia ci salverà dall’entropia”.

Quella di Rifkin è una visione sicuramente affascinante, un paradosso che si configura come una sorta di “utopia energetica” dalla duplice tendenza: se da una parte si assiste all’inesorabile corsa del Mondo verso il caos, il disordine e la morte termica (entropia), dall’altra l’ipertecnologia e la globalizzazione consumistica, favorirebbero la diffusione dell’empatia planetaria tra gli uomini (Rifkin, 2010, p. 36).

Una simile prospettiva solleva non pochi interrogativi e dubbi anche per la comunità pedagogica in quanto, il progetto di una civiltà accomunata dall’empatia, appare impossibile da realizzare.

Tuttavia, e limitatamente a uno dei tanti significati che il costrutto di empatia racchiude in sé, potremmo ipotizzare che “una comunità di destino planetaria” (Ceruti & Belluschi), dotata di un “pensiero generativo” (Mannese, 2016; 2023) possa anche diventare potenzialmente più empatica, se all’empatia ci riferissimo nel senso del “rendersi conto”, che poi rappresenta, nella riflessione di Edith Stein, la “vera sintesi dell’atto di empatia” (1917/1985).

---

<sup>26</sup> Il Piano intende valorizzare, mettere a sistema ed implementare i progetti e le attività già in essere nelle scuole e offrire un vasto repertorio di strumenti e di risorse, che le scuole potranno utilizzare per sviluppare le progettualità sui temi collegati allo sviluppo sostenibile. Con l’articolo 10 del D. Lgs 8 novembre 2021 n. 196 il Piano entra a far parte dell’offerta formativa delle istituzioni scolastiche. Nella fase di elaborazione del Piano dell’offerta formativa per il triennio 2022-2025 le scuole potranno inserire, a partire dal mese di settembre 2022, nel curriculum di istituto, le attività relative ai temi della transizione ecologica e culturale collegandole ai quattro pilastri ed agli obiettivi di Rigenerazione (<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/obiettivi.html> consultato il 22 gennaio ’24).



Il rendersi conto, cui fa riferimento la Stein è l'osservare, l'accorgersi di qualcosa che, "affiorando d'un colpo davanti a me, mi si contrappone come oggetto (come le sofferenze che 'leggo sul viso dell'altro')" (Boella, 2000, p. 67).

Appare possibile l'ideale di una civiltà dell'empatia solo nella misura in cui essa sia presa in considerazione in quanto capacità di "rendersi conto".

"Andare verso", nella visione che anche il Piano Ri-generazione scuola delinea, implica la necessità di orientare bambini e ragazzi all'acquisizione di maggiore consapevolezza di sé investendo soprattutto nella progettazione di azioni di "orientamento precoce ed efficace" (Mannese, 2019) che, prendendo forma a partire dalle pratiche educative messe in atto all'interno dei contesti scolastici, possano auspicabilmente proseguire anche in tutti gli altri contesti educativi entro cui ogni soggetto cresce e si forma.

Si sostanzia in tal senso, la proposta dell'"educativo ambientale" teorizzata da Lombardi, una prospettiva pedagogico-politica che iscrive tale ipotesi all'interno di "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" (Lombardi, 2016, p. 223).

Infatti,

non si tratta più di adattarci o resistere ai cambiamenti climatici, ma è tempo di generare un nuovo modo di abitare che guardi "lontano" nel tempo e nello spazio. Il Piano mira a stringere un legame intergenerazionale per insegnare che lo sviluppo è sostenibile se risponde ai bisogni delle generazioni presenti, ma non compromette quelle future" (Ministero dell'Istruzione e del Merito, 2021).

Divenire dunque consapevoli della necessità di far fronte all'urgenza connessa alla crisi ambientale in quanto emergenza non ulteriormente procrastinabile e in alcun modo negoziabile, ma da accogliere come unica possibilità ancora a nostra disposizione per evitare che il pianeta, così come lo conosciamo, cessi di esistere.

L'umanesimo planetario è un umanesimo concreto, che risponde proprio all'esigenza di fraternizzare di fronte ai pericoli globali e alle crisi planetarie. Non oppone la diversità all'unità, il singolare al generale. È fondato sul riconoscimento dell'unità nelle diversità umane, e delle diversità nell'unità umana (Ceruti & Belluschi, 2023, p. 96).

Potremmo avvalerci della metafora come strumento per diffondere messaggi significativi, rendendo evidenti e più facilmente comprensibili quelle criticità che esigono di essere affrontate mediante azioni capaci di sollecitare decisivi cambiamenti di prospettiva.

La metafora, infatti, con il suo straordinario potere evocativo, è in grado di raggiungere un numero sconfinato di interlocutori aprendo un varco verso la piena comprensione intergenerazionale.

Lo stesso fenomeno della desertificazione, che sottrae al pianeta quei luoghi un tempo occupati da civiltà fiorenti, lasciando al loro posto scenari desolati e privi di vita, metaforicamente potrebbe richiamare "il pensiero desertico" Morin (2020) che, distratto e assuefatto dalla transitorietà e dalla velocità di quest'epoca, non riesce ad accorgersi della sua portata distruttiva.

La metafora ha un effetto diretto e potrebbe favorire il dialogo restituendo, in modo compiuto, il quadro di una situazione sicuramente critica ma a cui è possibile rispondere imparando a co-costruire una responsabilità condivisa e più attenta alla cura del pianeta.

Di fronte alla crisi ambientale non esistono differenze tra i popoli. Tutti, anche se in misura diversa, sono responsabili di ciò che sta accadendo.

Indistintamente, alle popolazioni della Terra è rivolto l'invito ad agire senza ulteriori indugi per garantire la conservazione della vita sul pianeta e progettare, attraverso uno sforzo congiunto, un futuro più ecosostenibile.

Apprendere ed insegnare, innovare e competere richiedono orientamenti valoriali ed azioni responsabili. È in gioco una pedagogia “militante” ed emancipativa, per vivere il benessere ed educare alla qualità della vita, che si misuri ed approfondisca, *iuxta propria principia*, peculiari temi di ricerca: i servizi ecologici e la formazione alla sostenibilità nei diversi contesti educativi e sistemi d'istruzione [...] (Malavasi, 2020, p. 11).

## CONCLUSIONI

La necessità di investire su azioni pedagogicamente connotate e orientate alla salvaguardia del pianeta richiama la comunità pedagogica a un impegno decisivo per costituirsi, anche di fronte alla crisi ambientale, come “Comunità pensante” (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021).

È infatti una responsabilità delle “Comunità pensanti”, così come declinate all’interno del paradigma generativo di Mannese (2023), quella di riuscire a far fronte alle crisi che mettono in serio pericolo la vita sulla Terra.

Si tratta di una situazione non solo emergenziale ma di vitale importanza per la quale occorrerebbe riconoscere che la nostra responsabilità educativa nei confronti delle giovani generazioni si manifesta soprattutto nella capacità di identificarsi, in primo luogo, come “Comunità educanti”.

Solo così potremmo ambire a raggiungere quell’ideale di “comunità di destino planetaria” teorizzata da Morin e ripresa da Ceruti (2020).

Una comunità di destino planetaria, nell’ottica del paradigma della generatività pedagogica (Mannese, 2021, 2023), ci sembra possibile solo attraverso l’attivazione di un pensiero generativo, conscio del passato e dotato degli strumenti adeguati a fronteggiare le numerose crisi del nostro tempo, di un tempo che è, senza ombra di dubbio, “il tempo della complessità” (Ceruti, 2018).

## BIBLIOGRAFIA

Boella, L., & Buttarelli, A. (2000). *Per amore di altro. L'empatia a partire da Edith Stein*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca*. Magnano (BI): Qiqajon.

Ceruti, M., & Belluschi, F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editori.

Ceruti, M., & Belluschi, F. (2020). *Abitare la complessità. La sfida di un destino comune*. Milano-Udine: Mimesis.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Heidegger, M. (1969). *Essere e Tempo*. Torino: Utet.

Lombardi, M.G. (2016). L’educativo ambientale tra pedagogia verde, pedagogia ecologica ed ecologia relazionale. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 5(1), 221-234.

Mannese, E. (2019). *L’orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.

Mannese, E. & Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come “scienza di confine”. Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

Mannese, E., (2011). *Pensiero ed epistemologia. Saggio sulla pedagogia clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Mariani A, Cambi F., Giosi M., & Sarsini D. (2020). *Pedagogia Generale. Identità, percorsi, funzione*. Roma: Carocci.

- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Ministero dell'Istruzione e del Merito (2021, 8 novembre). *Il Piano RiGenerazione Scuola*.  
<https://www.istruzione.it/ri-generazione-scuola/index.html>
- Morin, E., & Kern, A. B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2020). Prefazione. In M. Ceruti, *Sulla stessa barca* (pp. 7-11). Magnano (BI): Qiqajon.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Papa Francesco (2015). *Lettera Enciclica Laudato si'*. Sulla cura della casa comune.
- Rifkin, J. (2011). *La civiltà dell'empatia. La corsa verso la coscienza globale nel mondo in crisi*. Milano: Mondadori.
- Rifkin, J. (2010, 18 marzo). «Soltanto l'empatia ci salverà dall'entropia». *Unità*, 36.  
[https://archivio.unita.news/assets/main/2010/03/18/page\\_036.pdf](https://archivio.unita.news/assets/main/2010/03/18/page_036.pdf).
- Stein, E. (1985). *Il problema dell'empatia*. In E., Costantini, E.S., Costantini (Eds.). Roma: Edizioni Studium.
- Violante, L., Buttafuoco, P., & Mannese, E. (Eds.). (2021). *Pedagogia e politica. Costruire comunità pensanti*. Lecce: Pensa MultiMedia.

## La prospettiva pedagogica della sostenibilità in Edgar Morin per un nuovo “sodalizio ecologico”

## The pedagogical perspective of sustainability in Edgar Morin for a new “ecological partnership”

Stefania Maddalena\*, Maria Federica Paolozzi\*\*

\*Università degli studi “G. d’Annunzio”, Chieti-Pescara, stefania.maddalena@unich.it

\*\*Università degli studi “Suor Orsola Benincasa”, Napoli, federica.paolozzi@unisob.na.it

### ABSTRACT

La questione ambientale, la transizione ecologica, il passaggio da un pensiero strumentale ad uno ecologizzato, costituiscono il presente improcrastinabile di ciascuno. In questo senso è possibile affermare un primato del pedagogico nell’interpretare e dirigere processi di cambiamento radicale in tutte le sfere del sapere e dell’azione. Le analisi e le ipotesi condotte da Edgar Morin lungo l’intero percorso dello sviluppo delle sue ricerche, analisi e ipotesi radicali e talvolta in contrasto con le opinioni più diffuse, possono fornire un contributo rilevante sul versante della riflessione pedagogica, in particolare rispetto a un ideale di formazione alla e entro la dimensione ecologica, come sviluppo di una coscienza ecologica per far fronte ai problemi e rispondere alle opportunità reclamati dall’era planetaria, per costruire quella società-mondo nella quale trovino posto le istanze di un nuovo umanesimo, un umanesimo planetario.

### ABSTRACT

The environmental issue, the ecological transition, the shift from instrumental to ecologized thinking, constitute everyone’s unmissable present. In this sense, it is possible to assert a primacy of the pedagogical in interpreting and directing processes of radical change in all spheres of knowledge and action. The analyses and hypotheses conducted by Edgar Morin throughout the development of his research, analyses and hypotheses that are radical and sometimes at odds with the most widely held views, can make a relevant contribution on the side of pedagogical reflection, particularly with respect to an ideal of education to and within the ecological dimension, as the development of an ecological consciousness to cope with the problems and respond to the opportunities claimed by the planetary age, to build that society-world in which the demands of a new humanism, a planetary humanism, find their place.

### PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Pensiero ecologizzato; Umanesimo planetario; Società-mondo

Ecological thinking; Planetary humanism; World-society

## INTRODUZIONE

Una delle caratteristiche fondamentali del nostro tempo è data dal fatto che problemi e soluzioni che si prospettano e coinvolgono le vite degli individui e delle comunità hanno, potrebbe essere scontato dirlo, carattere globale. Ciò non significa, d'altro canto, che possa essere sufficiente auspicare decisioni e responsabilità politiche sovranazionali, comuni, a livello globale, che pure costituiscono l'unica forma possibile di intervento a favore della sostenibilità, senza entrare nel merito dei contenuti, del rapporto mezzi-fini, delle contraddizioni concrete e delle dimensioni euristiche e paradigmatiche che sottendono e orientano i programmi e le decisioni.

Non è possibile, in altre parole, affrontare il globale senza porsi il problema di come pensare il globale, senza interrogarsi sulla forma o sulle forme di razionalità che consentono di pensare il globale in maniera complessa, ossia tenendo assieme la dinamicità non del tutto prevedibile dei processi, le interconnessioni, complementari e antagoniste, tra locale e globale e gli aspetti multifattoriali e multidimensionali che caratterizzano le emergenze, assieme ambientali, sociali, politiche, culturali.

Non che non si sia fatto già molto nel cercare di approfondire criticamente la dimensione della globalità così come quella della complessità, della sostenibilità e dello sviluppo sostenibile e delle emergenze planetarie ma sembra chiaro che la strada è lunga, ancora in gran parte da percorrere, difficile e incerta e prova ne può essere il largo scarto tra gli intenti dichiarati, richiamati e auspicati, nei programmi e negli obiettivi transnazionali così come nella ricerca in seno ad una vasta varietà di discipline, per un presente e un futuro migliori e la realtà effettiva ed effettuale composta di conflitti, emergenze, guerre, diseguaglianze, ingiustizie, disparità intollerabili e crisi ambientali. Ma non solo: non solo il perdurare nella storia di crisi, condizioni critiche, iniquità e sofferenze; l'emergenza che ci è davanti, messe in relazione le capacità distruttive della tecnica a servizio dell'uomo con le condizioni di salute della biosfera, sembra condurci verso l'*abisso* e la *catastrofe* di modo che l'affermazione razionale secondo cui è impossibile che l'umanità voglia suicidarsi volontariamente non basta a negare la possibilità che possa suicidarsi involontariamente (Morin, 2016, p. 77).

Ciò indica, come più volte ha sostenuto Morin, che sono ancora assenti la coscienza di una comunità di destino e la costruzione di una società-mondo. Si affermano ancora in modo disgregato, parziale, contraddittorio.

Il nodo centrale del discorso di Morin è che la crisi globale, che è crisi ecologica nel senso onnicomprensivo del termine ecologico (ambientale, sociale, politico etc.) non è riconducibile, e di conseguenza risolvibile, interamente al modello economico, alla crisi politica, all'utilizzo della tecnologia, ad una presunta idea naturalizzata della specie umana che possiede la qualità di fagocitare le risorse della Natura. Non sono solo, come si vedrà più dettagliatamente, i dati e le statistiche a costituire la via di comprensione del problema nella sua radice essenziale. Questi possono fornirci unicamente l'illusione di poterli invertire per ritornare sui nostri passi verso una presunta condizione anteriore di equilibrio. Anche lo stesso dibattito tra prospettive paradigmatiche antropocentriche ed ecocentriche, se prese in senso unilaterale e assoluto, produce un paradosso insormontabile, ovvero la totale auto-direzione o la totale assenza di essa nelle decisioni umane che facilmente può produrre derive postumanistiche

Delineate a più riprese nei suoi testi da Edgar Morin, *costruzione della società-mondo, umanesimo planetario e coscienza ecologizzata* costituiscono alcune categorie che possono fornire un contributo rilevante in ambito pedagogico, all'interno di una prospettiva fondata sulla *sostenibilità educativa* (Malavasi, 2008) che definisce la pedagogia e l'educazione come *progettualità sostenibile per lo sviluppo umano*, "per edificare una cittadinanza competente e responsabile" (Malavasi 2010); su quell' "educativo ambientale" (Lombardi, 2016), "quale luogo pedagogico significativo, sguardo metateorico, salto emancipativo critico dall'*etica antropocentrica* all'*etica ecocentrica*" (p. 231). Una Pedagogia ecologica (Mortari, 2001) per costituire quelle Comunità Pensanti (Mannese, 2021) e generative "dove l'uomo e l'umano trovino un nuovo e più attraente baricentro" (p.2).

## LA CRISI AMBIENTALE COME CRISI DELL'UMANITÀ: PRIMATO DEL PEDAGOGICO E PEDAGOGIA COME SCIENZA DI CONFINE

Le definizioni di *era planetaria* e *comunità di destino* concorrono a definire la nostra identità come identità terrestre, radicata e situata nel destino del pianeta di modo che “per la prima volta nella storia umana l’universale è divenuto realtà concreta...” (Morin, 2005, p.161). Il concetto di Terra-Patria, che incarna una “comunità di destino-di origine-di perdizione” (ivi, p. 163), induce al superamento di un cosmopolitismo astratto *senza radici*, così come di un ripiegamento nell’identità chiusa e separata, per affermare l’inter-solidarietà oggettiva dell’umanità come destino globale in cui: “le componenti della globalità sono degli elementi e dei momenti di un grande anello ricorsivo nel quale ognuno è nello stesso tempo causa ed effetto, produttore e prodotto” (Morin, 2005, p.161). In questo senso, come afferma Sergio Manghi:

per la prima volta nella storia della specie, volenti o nolenti, siamo sfidati a dar vita a un tipo di identità sociale comune non più generata a partire dalla paura di una minaccia esterna. Per la prima volta siamo sfidati a costruire la nostra identità sociale sull’idea che la minaccia principale cui far fronte con tutte le nostre risorse creative è in noi stessi (2009, p.149).

Se in ballo ci sono le esistenze, presenti e future, di tutti e di ciascuno, occorre abbandonare il paradigma che ha guidato gran parte della storia dell’umanità, il paradigma dei “giochi a somma zero”: “vinco io, perdi tu” (Ceruti & Belusci, 2021) che ha condizionato il rapporto tra Stati, tra popoli, tra individui e gruppi all’interno delle singole società, tra uomo e ambiente. Gli attori dei “giochi a somma zero” oggi possono perdere tutti (p. 37). I concreti rapporti di forza che si agitano dietro le scelte politiche, economiche e culturali, trovano un limite superiore alla loro espressione nella comunanza dei possibili effetti catastrofici della crisi ambientale.

Al cuore della multi-poli-crisi attuale, crisi di civiltà, crisi di società e crisi del pianeta, c’è, secondo Morin, essenzialmente una crisi dell’umanità (ivi, pp.87-88). Umanità che non riesce ad accedere a se stessa, a comprendere la propria condizione e, di conseguenza, a prendere coscienza dei limiti e delle possibilità che la coinvolgono. È in questo senso che sembra possibile affermare il primato del pedagogico postulato nel titolo di questo paragrafo, del pedagogico come luogo per eccellenza deputato ad occuparsi dell’umano e del formarsi del soggetto in quanto pienamente umano.

Alle sfide richieste dalla comunità di destino intesa come destino comune, occorre rispondere con l’impegno per l’edificazione di una Comunità umana che reclami un nuovo umanesimo, un *umanesimo planetario* capace di assumere una prospettiva biocentrica e concepire l’uomo come soggetto vivente (Manghi 2009, Morin, 2002-2004) che si determina in modo auto-eco-socio-organizzazionale, nella pluralità dinamica, complementare e antagonista, di tali dimensioni.

La coscienza della comunità di destino – scrive Morin – ha bisogno (...) di un’identità comune che non può essere la sola comunità umana astratta, già riconosciuta da tutti, poco efficace a unirici; è l’identità che viene dalla filiazione di un’entità *materna e paterna concretizzata nel termine patria, e che porta alla fraternità milioni di cittadini che non sono affatto consanguinei*. Ecco cosa manca, in qualche modo, perché si compia una comunità umana: la coscienza che siamo figli e cittadini della Terra-Patria (Morin, 2002, p. 226).

Siamo ancora agli albori, sostiene Morin, del passaggio dalla globalizzazione alla costruzione della società-mondo che consente di ricomporre le contraddizioni e di interpretare le interdipendenze della società attuale che è unificata solo da un punto di vista tecno-economico. Il DNA dell’attuale sviluppo planetario è composto, scrive Morin nell’*Identità umana*, da una doppia elica, una di dominazione, conquista, violenza, l’altra, che sorge dal necessario antagonismo, la mondializzazione dell’umanesimo, che rigenera e sviluppa le potenzialità dell’umanesimo europeo. Ne consegue

l'auspicabilità di una progettualità educativa in grado di rigenerare le idee emancipatrici, all'interno di un ideale formativo che veda

“la demistificazione” dell'ideologia del progresso e della crescita illimitata (...) strettamente collegate alla formazione di un soggetto resistente, per favorirne, attraverso adeguati processi educativi, l'acquisizione e lo sviluppo di determinate capacità che lo rendano partecipe, consapevole e responsabile del proprio agire sociale (Sirignano, 2021, p. 129).

In questa direzione, quella espressa da Morin è, come sostiene Emiliana Mannese (2021b), una “Pedagogia dinamica” generatrice di una progettualità definibile in corrispondenza della crisi, in maniera critica, responsabile e creativa, non meramente adattativa; una “Pedagogia come scienza di confine nella policrisi”, capace di agire nella multidimensionalità come

possibilità di leggere, interpretare e affrontare, con sguardo pedagogico, la difficoltà, il disagio, la sofferenza esperiti oggi dall'umano al confine tra le diverse crisi che lo attraversano, rinvenendo in questi processi le dinamiche rigenerative in atto, per potersene prendere cura nella prospettiva di un nuovo “umanesimo planetario”. Assumendo questo confine dell'umano come “non luogo” del pensiero da abitare e fecondare dinamicamente, come periferia “critica” del vivere nella quale situare quella *cura hominis* che è metodo per promuovere percorsi di rigenerazione del senso e delle relazioni umane e viventi, nell'orizzonte di una spiccata crescita della coscienza della *comunità di destino planetaria* di cui siamo parte (pp. 276-277 e Cfr, Mannese, 2021a).

## **LO SVILUPPO SOSTENIBILE: UN CONCETTO AMBIVALENTE**

Nell' *Etica* (2005) Morin afferma che la società-mondo, per emergere, ha bisogno di una politica di civiltà e di una politica dell'umanità che si sostituiscano alla politica dello sviluppo (p. 166). A più riprese, e segnatamente in *Terra-Patria* (1994) e nella *Via* (2012), Morin affronta una critica radicale del concetto di sviluppo sul quale si è fondato e costituito il processo di mondializzazione. Critica tanto radicale da mettere in discussione, almeno in parte, persino l'attributo di sostenibilità che allo sviluppo è stato affiancato. Nel nucleo teorico e paradigmatico dello sviluppo non è possibile, secondo l'autore, trovare la via di accesso per “accedere all'umanità”, per poter, così, delineare le caratteristiche del nuovo umanesimo planetario, per operare una trasformazione generativa e rigenerativa del rapporto dell'uomo con se stesso e con il suo ambiente, dell'organizzazione della società verso la società-mondo e della vita.

È possibile sintetizzare le ragioni e le argomentazioni poste da Morin con una questione di metodo: senza una critica radicale del concetto stesso di sviluppo, che in gran parte può rendersi esplicabile a partire dalle conseguenze che la sua messa in atto ha prodotto, senza la coscienza chiara che nel processo di sviluppo si nasconde ed opera, al suo interno, una forza di sottosviluppo, ambientale, sociale, intellettuale ed etico, il termine sostenibile aggiunto allo sviluppo, che pure contiene una radice etica, finisce con l'essere un mero aspetto addizionale, in quanto, da solo, non è in grado di moralizzare l'idea stessa di sviluppo (Morin, 2007, p. 87).

Non vi è corrispondenza necessaria tra sviluppo e umanità: lo sviluppo non produce necessariamente maggiore umanizzazione e nemmeno quel ben-essere, nel senso ampio, intangibile e non determinato da un modello culturale, del termine. Non rispetta né esprime la globalità di significato che l'umano incarna.

Difatti, il nucleo del concetto di sviluppo è un nucleo tecno-economico che “conosce solo il calcolo come strumento di conoscenza (indici di crescita, di prosperità, di reddito, statistiche che pretendono di misurare tutto)” (ivi, p. 13), laddove ciò che non è quantificabile costituisce, invece, ciò che è più importante nella vita.

Il calcolo – continua – non ignora solo le attività non monetizzabili (...), gli aiuti reciproci, l'uso dei beni comuni, la parte gratuita dell'esistenza, ma ignora anche, e soprattutto, quello che non può essere calcolato né misurato: la gioia, l'amore, la sofferenza, la dignità, cioè il tessuto stesso delle nostre vite (ibidem).

Così come lo sviluppo è capace di ignorare l'umanità dell'essere umano, non ha nemmeno nessuna correlazione diretta con la democrazia, con le libertà e i diritti ed è invece compatibile con le dittature “nelle quali si congiunge con l'asservimento dei lavoratori e con la repressione poliziesca ...” (ivi, p.11).

In questo senso,

La riduzione dell'esperienza umana a “dimensione contabile” della razionalità strumentale conduce a porre l'enfasi sui *problemi* legati all'idea di sostenibilità ovvero a stimare l'impatto economico generato da vincoli e limitazioni di diverso genere; a concepire l'idea di tutela dei beni naturali come una questione i cui costi sono tendenzialmente da esternalizzare rispetto all'attività produttiva e comunque difficilmente quantificabili. Se i principi ispiratori dello sviluppo sono quelli del *self interest* non sorprende che la prospettiva attraverso cui l'antropologia minimalista dell'*homo oeconomicus* interpreti il tema della sostenibilità permanga insoddisfacente (Malavasi, 2010, pp.7-8).

Lo sviluppo si presenta, inoltre, come *formula standard* (ivi, p. 13) che ignora i contesti umani e culturali e impone il modello occidentale come “archetipo universale per il pianeta” (ibidem) presentandosi, così, in una veste egemonica e imperialista.

La stessa qualificazione espressa dall'aggettivo sostenibile induce a considerare che i possibili limiti e le eventuali condizioni dello sviluppo non possono essere classificati in modo oggettivo ed in senso universale, poiché se mutano il contesto storico, le condizioni economiche e l'ambito sociale cambiano anche i significati ad esso attribuibili (Tomarchio & D'Aprile, 2018, p. 149).

In questo senso, sviluppo, occidentalizzazione e globalizzazione costituiscono i volti fondamentali della crisi planetaria.

Infine, nella sua matrice tecno-economica fondata sul calcolo e il quantificabile, ossia su una presunta concezione di validità e auto-efficacia, lo sviluppo tende a produrre deresponsabilizzazione, perché si veste di una pretesa di (presunta) neutralità e oggettività; perché, separando e disgiungendo la realtà nelle sue componenti isolate, deresponsabilizza riguardo il globale e il planetario, che è invece l'unico contenuto reale entro cui collocare le scelte e le decisioni.

In tal modo, contiene in sé qualcosa di anti-etico che produce necessariamente individualismo e iperspecializzazione e, di conseguenza, in vario modo, come aveva sottolineato Ortega y Gasset, di nuovo deresponsabilizzazione. Scrive Morin: “poiché la solidarietà e la responsabilità sono due fonti della morale, si può dire che lo sviluppo ha un carattere immorale...” (2007, p.87).

Il modello di sviluppo elaborato dalla modernità Occidentale si è fondato e si fonda essenzialmente, come si è visto, su uno sviluppo inteso in termini tecno-economici che, assieme a innegabili progressi in tutti i campi, ha prodotto un sottosviluppo morale che necessita di essere sottoposto a critica radicale e a cui vi è bisogno di porre non solo un limite ma un'inversione e una trasformazione. “Vi è uno sviluppo specifico – scriveva nel 1993 – del sottosviluppo mentale sotto il primato della razionalizzazione, della specializzazione, della quantificazione, dell'astrazione, della perdita di responsabilità: e tutto ciò provoca lo sviluppo del sottosviluppo” (1994, p. 105).

La messa in discussione dell'idea di sviluppo non comporta né un'operazione parziale, né l'opportunità, irrealistica, di fare *tabula rasa* di un modello che contiene potenzialità emancipatrici da rigenerare. Superando la logica binaria con quella sistemico-organizzazionale, occorre pensare entro, e promuovere nella prassi e nella progettualità, il binomio sviluppo/inviluppo. Con il termine inviluppo, Morin allude al processo: “di conservazione delle protezioni comunitarie, di salvaguardia delle qualità che lo sviluppo tende a distruggere, di orientamento verso i valori non materiali della sensibilità, del cuore, dell'anima” (Morin, 2012, p. 35) che determina



il ritorno di ciascuno ai suoi bisogni interiori, la stimolazione delle attitudini a comprendere l'altro (vicino e lontano), il ritorno al tempo lungo del proprio ritmo interiore, non spezzettato e non strettamente cronometrato (...), il primato della qualità poetica del vivere (ivi, p. 23).

Il binomio complementare consente di tenere assieme le dimensioni positive dell'individualismo e della comunità, corrispondendo "all'aspirazione dell'essere umano ad associare autonomia e comunità" (ibidem).

Dal punto di vista della riflessione educativa, è bene che essa acquisisca una finalità *destrutturante*, rispetto all'unico modello di sviluppo che verrebbe in questo modo disarticolato e non concepito come un monolite infrangibile, per formare *resistenti*, in grado di immaginare assetti sociali alternativi e radicalmente diversi (Cfr. Sirignano, 2012, pp. 98, 113).

Risulta utile, inoltre, concepire lo sviluppo sostenibile entro le traiettorie definite da una riflessione educativa di tipo interculturale (Cfr. Fiorucci, 2018) imperniata sui concetti di simbiosi, meticcio, ibridazione. Una concezione interculturale postcoloniale, che integri, attraverso l'idea di etica planetaria, fornita di una struttura epistemologica intrinsecamente critica ed autocritica che abbia come criterio discriminante la coscienza della parzialità e dell'incompletezza di ciascuna cultura come meccanismo antiegeemonico. In sintonia con alcuni aspetti della complessità elaborata da Morin, Boaventura de Sousa Santos (2021) descrive l'egemonia come una forma di colonialismo culturale, epistemologico, metodologico, strettamente dipendente dai rapporti di forza concreti. Il tentativo metodologico di dar vita a una dimensione autenticamente interculturale è strettamente connesso a un'esigenza di natura politica che interpreti la realtà a partire dalla "sofferenza umana" per trasformare i modelli dell'organizzazione sociale, economica, culturale, laddove hanno dato vita a condizioni miserevoli al fine di dare voce e affermare i diritti, i desideri e le aspirazioni delle persone concrete.

## DALL'ECOLOGIA AL PENSIERO ECOLOGIZZATO

La nascita dell'ecologia ha rappresentato l'apparizione della prima scienza sistemica e transdisciplinare, la prima scienza, spiega Morin, in grado di pensare contemporaneamente le interazioni particolari e l'insieme globale agendo secondo l'imperativo della regolazione piuttosto che della distruzione e della eliminazione; la conoscenza ecologica richiede, dunque, di agire contrariamente al processo di iperspecializzazione e compartimentazione delle discipline e, per fare ciò, necessità di pluricompetenze nei differenti campi e di una razionalità *comprendente* che sia in grado di pensare le interazioni e di articolare le competenze specializzate (Cfr., Morin, 2007, pp. 31-47, Morin, 2012, pp. 67- 80).

Ai "saperi ambientali" (Cfr., Gennari, 2003) si riferiscono tutte le scienze particolari, *in primis* quelle biologiche, ma anche quelle antropologiche, che danno vita all'ecoantropologia, le scienze della terra, l'economia, che ne rappresenta un aspetto fondamentale, l'ingegneria, l'architettura, le scienze agrarie e veterinarie, le scienze giuridiche, la geografia, le scienze sociali e politiche. Settori della storia, della storia dell'arte e della letteratura giocano un ruolo fondamentale nel promuovere la coscienza e la cultura dell'ambiente. Infine, tutte le scienze pedagogiche (pp. 30- 32).

Al cospetto del degrado ambientale a livello globale, degli effetti disastrosi nelle economie e nelle esistenze degli individui e di intere popolazioni causati dai cambiamenti climatici, l'ecologia si è trasformata da mera disciplina scientifica a coscienza ecologica. Al di là delle convinzioni diffuse, al di là delle diverse prospettive e ideologie sorte al riguardo, nella consapevolezza che risposte assolute e definitive non sono date, l'allarme ha prodotto l'insorgere di tale coscienza ecologica che ha prodotto a sua volta: "1. La reintegrazione del nostro ambiente nella nostra coscienza antropologica e sociale; 2. La resurrezione ecosistemica dell'idea di natura; 3. L'apporto decisivo della biosfera

nella nostra coscienza planetaria” (Morin, 2007, p. 34). Rimane, però, ancora da affermarsi un pensiero ecologizzato che, come suggerisce ancora Morin:

[...] è estremamente difficile poiché contraddice principi radicati in noi sin dalla scuola elementare, quando ci insegnano a fare separazioni e scissioni nel tessuto complesso del reale, a isolare dei campi del sapere senza poterli associare. Poi ci convincono che siamo condannati alla chiusura delle discipline, che il loro isolamento è indispensabile, mentre oggi le scienze della Terra e l'ecologia ci dimostrano che è possibile un riaccorpamento disciplinare. Siamo in qualche modo comandati da un paradigma che ci costringe a una visione segmentata delle cose; siamo abituati a pensare l'individuo separato dal suo ambiente e dal suo *habitat*, a chiudere le cose in se stesse (2007, p. 41).

Con il concetto di ecosistema, strettamente connesso alla visione ecologica, si realizza quella necessaria integrazione (o reintegrazione) dell'uomo con la natura e l'ambiente, in quanto emerge pienamente la consapevolezza dell'impossibilità che l'osservatore si possa trarre fuori da quanto osservato, ritornando, così, a far parte del mondo che vuole conoscere e in cui vuole agire. Viene messo in luce che le stesse trasformazioni messe in atto dall'uomo sull'ambiente circostante agiscono ricorsivamente e retroattivamente di modo che anche l'uomo ne venga trasformato. Le sorti dell'uomo e dell'ambiente in cui vive sono, così, indissolubilmente legate.

L'affermazione del pensiero ecologizzato reclama l'avvento di un circolo virtuoso tra la rivoluzione epistemologica sottesa alla complessità e le ragioni dell'ecologismo e dell'etica planetaria in quanto la concezione scientifica prodotta dall'oggettivismo, dalla ricerca dell'oggettività, produttrice di un metodo che astrae, separa, isola l'oggetto della conoscenza, lascia il posto ad una conoscenza sistemica che, dall'indeterminazione heisenberghiana, reintroduce l'osservatore nel contesto dell'osservazione, come parte di un tutto che si propone di analizzare e conoscere.

In questa direzione Morin, che, come è noto, considera l'iperspecializzazione del nostro tempo come un processo che necessita di essere integrato in un tipo di logica complessa, sistemica, relazionale e relazionante; sostiene che il pensiero ecologico, più che la scienza ecologica *tout court*, contiene in sé la capacità di superare l'arbitrario ed errato frazionamento dei campi del sistema-sapere

Il plesso concettuale crisi/sviluppo configura per la progettualità pedagogica la rilevanza sistemica dei rapporti di interdipendenza (tra natura e cultura, individuo e collettività, ambiente e società, ecc.); designa l'importanza di individuare connessioni per costruire scambi significativi tra ambiti disciplinari e paradigmi differenti; individua una correlazione essenziale tra problematicità del sapere e incertezza nelle procedure applicative (Malavasi, 2010, p.73).

È nell'orbita di un tale approccio alla riflessione pedagogica che probabilmente Mannese auspica che questa si apra “ad una dimensione che è insieme inter-trans disciplinare che, attraverso le categorie del pedagogico, legge ed interpreta il sociale” (Mannese, 2021a, p. 25).

La cecità dei sistemi educativi e formativi sembra consistere infatti, fondamentalmente, proprio nel non riuscire a fornire alla necessaria specializzazione quella dimensione sistemica e globale generatrice di comprensione concreta da un lato e di responsabilizzazione individuale e collettiva, dall'altro. Si tratta di aggiungere, in questo caso, alle poli-multi crisi che caratterizzano il nostro tempo, una crisi cognitiva intesa come incapacità di pensare la complessità e che genera ricadute immediate anche nel terreno dell'etica.

Un modello di sviluppo obbediente ai modelli di efficienza e utilità, dominato dal calcolo, dal controllo, difficilmente può contribuire all'affermarsi di una trasformazione che vada nella direzione della sostenibilità. La rivoluzione paradigmatica sottesa alla nascita di un pensiero ecologizzato non avviene a partire dagli interventi specifici e programmatici. Tutt'al più li precede. Può muoverla, invece, un'educazione di civiltà guidata da due imperativi: quello della *solidarietà* e quello della *qualità della vita*. L'imperativo della solidarietà, che ha fatto parte della storia della civiltà, sembra essere al momento “sottosviluppato” rispetto all'altra struttura che qualifica il soggetto-individuo moderno che è quella dell'auto affermazione egocentrica rispetto alla dimensione relazionale-di -

comunità. Afferma infatti Morin: “una società può progredire in complessità, cioè, nello stesso tempo, in libertà, in autonomia e in comunità, solo se progredisce in solidarietà” e solo se si afferma “il sentimento vissuto di appartenenza alla comunità” (Morin, 2012, p. 49).

Per corrispondere all'imperativo della solidarietà, Morin reclama persino la nascita di figure e strutture istituzionalizzate e formalizzate come gli “agenti della solidarietà” e le “case della solidarietà” (ibidem). Per dare concretezza e attuazione all'imperativo della qualità della vita bisognerebbe riconoscere « “i bisogni poetici dell'essere umano” e concepire il benessere “in senso esistenziale” (ivi, p. 50), sostituendo all'egemonia della quantità l'egemonia della qualità; all'ossessione del più l'ossessione del meglio» (ivi, p. 80).

È ormai su questa Terra – scrive – sperduta nel cosmo astrofisico, questa Terra “sistema vivente” delle scienze della Terra, questa biosfera Gaia, che può concretizzarsi l'idea umanista dell'epoca dei Lumi, che riconosce la stessa qualità a tutti gli uomini. Questa idea può allearsi al sentimento della natura dell'era romantica, che ritrovava il rapporto ombelicale nutritivo con la Terra-Madre. Allo stesso tempo, possiamo far convergere la commiserazione buddista per tutti i viventi, la fraternità cristiana e la fratellanza internazionalista-erede laica socialista del cristianesimo-la coscienza planetaria di solidarietà che deve legare gli umani tra loro e con la natura terrestre (Morin, 2007, p. 47).

## FORMARSI ENTRO LE CATEGORIE DI LIMITE E FUTURO

I concetti di sviluppo sostenibile e di sostenibilità vengono spesso adoperati come sinonimi, non a torto dal momento che si tratta di due specificazioni che si implicano a vicenda. Nella relazione del GreenComp, il Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità pubblicata nel 2022 dal Centro comune di ricerca della Commissione europea per la scienza e la conoscenza, viene stabilita una distinzione, accompagnata a una premessa che identifica il concetto di sostenibilità come “complesso da definire ed estremamente ambiguo”. Complessità e ambiguità si articolano nella specificazione della sostenibilità come ciò che, si legge nel documento, “si riferisce a cose diverse per gruppi diversi di persone in tempi diversi”, pur rimandando a qualcosa che allude alla stabilità: come “obiettivo a lungo termine, ad esempio, il raggiungimento di un mondo più sostenibile”.

Lo sviluppo sostenibile è invece riconducibile ai “numerosi processi e percorsi utilizzati per stimolare lo sviluppo, o raggiungere il progresso, in modi sostenibili”. Viene infine proposta una definizione specifica del significato di sostenibilità: “dare priorità alle necessità di tutte le forme di vita e del pianeta, garantendo che l'attività umana non superi i limiti del pianeta” (pp. 11-12). Lo sviluppo sostenibile può essere compreso a partire dalla definizione che ne viene data nel Rapporto Brundtland come “quello sviluppo che consente alla generazione presente di soddisfare i propri bisogni senza compromettere la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri”.

Edgar Morin attribuisce all'idea di sostenibilità il significato di *durevolezza* che “aggiunge allo sviluppo la presa in considerazione della salvaguardia della biosfera e correlativamente della salvaguardia delle generazioni future” (Morin, 2012, p. 14).

Individuati in questo modo i due concetti correlati, si vede come essi rimandino a due categorie fondamentali entro cui si ritiene necessario pensare lo sviluppo umano: il concetto di limite e il concetto di futuro.

Nei fatti, – scrive Pierluigi Malavasi – la sostenibilità è intesa da molti come un *driver* di crescita, ma non può esaurirsi nella scoperta di nuove classi di profitto, come il risultato di una mera reingegnerizzazione innovativa ed ecologica dei processi produttivi. Di fronte alla possibilità dell'autodistruzione e della catastrofe, l'umanità deve *imparare il futuro*. Individui e società sono impreparati di fronte alle sfide poste dai problemi globali (2018, p.13).

Se è tra le dimensioni, difficili da comprendere ed abbracciare, di limite e futuro che si gioca la sfida della sostenibilità, la riflessione pedagogica incontra il tema della formazione e entro la possibilità di immaginare, comprendere e problematizzare, costruire (costruendosi nel) il limite e il futuro. In questo modo, secondo Lombardi,

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 *sensu* (Lombardi, 2016, p. 232).

Alla riflessione e alla progettazione pedagogica ed educativa è affidato il compito di individuare competenze specifiche, programmi, figure professionali *ad hoc* piuttosto che competenze professionali da sviluppare nel settore delle professioni educative come in tutti gli altri settori, nella direzione in cui "...la *cultura della sostenibilità* rappresenta una forma di capitale sociale che indica il grado di coesione civica, la natura dei rapporti di collaborazione istituzionale, l'ampiezza e la profondità dei legami di solidarietà" (Malavasi, 2018, p.12).

Alla formazione di un soggetto ecologico, nella prospettiva delineata da Morin e, più in generale, entro il paradigma della complessità, limite e futuro sono indispensabili poiché delineano una condizione antropologica fondata sui temi dell'incertezza e dell'inatteso. Il limite è connaturato all'identità umana ma occorre saperlo pensare; l'inatteso è costitutivo della storicità e dinamicità della prassi. I temi trovano, nella tematizzazione operata da Morin, una stretta correlazione ricorsiva specialmente se si fa riferimento a un paragrafo di *Terra-Patria* intitolato "Ritrovare la relazione passato-presente-futuro" e al capitolo "Il futuro: probabile e improbabile" contenuto in *Sette lezioni sul pensiero globale*. Nel primo testo citato, Morin definisce la situazione attuale della relazione passato-presente-futuro come crisi del futuro, ipertrofia del presente e atrofizzazione e cristallizzazione del passato. La rivitalizzazione della relazione dialogica tra i tempi dovrebbe passare per un passato che, lungi dall'essere rappresentato dal passato di un'etnia o di una nazione, si riferisca al particolare della storia e all'universale dell'"*arché* antropologica-biologica-terrestre" (p. 110); per un presente in cui sia restaurata l'intensità del vivere; per una tensione verso un futuro non illusorio ma aperto, nonostante e grazie all'incerto che lo sostanzia, alle *aspirazioni e alle finalità umane*.

In *Sette lezioni*, Morin pone al centro del suo ragionamento la riflessione sulla storia mostrando come sia essenziale concepire assieme l'idea di futuro e quella di limite, come la prima, in particolare modo, sia possibile solo se fondata sul limite. Nelle pagine in questione vengono richiamate la *società del rischio* di Ulrich Beck e l'idea di *antropocene* come lezioni positive per la presa di coscienza della responsabilità verso la natura e verso noi stessi, capaci di *illuminare il futuro*. Vengono messe in discussione le filosofie della storia, imputate di una pericolosa *futorologia*, come nel caso delle concezioni di fine della storia e di conflitto di civiltà, che possono fungere da *profezie autorealizzatrici*. La lezione della storia non è altro che la rivelazione del carattere antropologico di *Homo sapiens/demens* e della dimensione dialettica, la sola in grado di offrire le categorie con le quali interpretare il presente e comprendere l'incertezza del futuro.

## CONCLUSIONI

Nel riportare sulla terra, destituiti della loro presunta realtà, i termini opposti di ogni transeunte, diveniente, instabile, incerto, precario equilibrio che restituisca loro realtà e nell'offrirli all'impegno e alla responsabilità degli individui che tessono la storia, la dimensione dialettica della formazione sembra delinearci come *conditio sine qua non* per affrontare, nella indispensabile chiave sistemica, il problema dello sviluppo. Senza dimenticare che tessere la storia non è compito che possa essere assolto senza che passioni, sentimenti, ideali lo accompagnino e lo sollecitino, giusto quanto afferma il filosofo:

Nell'ordinamento del mondo un ingrediente sono le passioni, l'altro è il momento razionale. Le passioni sono l'elemento attivo. Esse non sono affatto opposte costantemente alla moralità, bensì realizzano l'universale [...]. Nessuna cosa è mai venuta alla luce senza l'interesse di coloro la cui attività cooperò a farla crescere; e dal momento che ad un interesse noi diamo il nome di passione, così [...] dobbiamo dire in generale che nulla di grande è stato compiuto nel mondo senza passione (Hegel, 1981, pp. 62-63).

## BIBLIOGRAFIA

Beck, U. (2013). *La società del rischio*. Roma: Carrocci.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera Giraldez, M. (2022) *GreenComp – Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*. Bacigalupo, M., Punie, Y. (Eds.), Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea. Lussemburgo.

Ceruti, M. & Bellusci, F. (2021). Governare ed educare al tempo della complessità. *Attualità Pedagogiche*, 3(1), 35-42.

Fiorucci, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*, 16(1), 115-127.

Gennari, M. (2003). Enciclopedia dell'ambiente, saperi sociali e formazione dell'uomo. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile* (pp. 15-39). Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Hegel, G.W.F. (1981). *Lezioni sulla filosofia della storia I*. Firenze: La Nuova Italia.

Lombardi, M.G. (2016). L'educativo ambientale tra pedagogia verde, pedagogia ecologica ed ecologia relazionale. *Civitas educationis*, 5(1), 221-234.

Malavasi, P. (2003). Coscienza ecologica, discorso pedagogico, responsabilità educativa. In P. Malavasi (Ed.), *Per abitare la terra, un'educazione sostenibile*. (pp. 59-76). Milano: I.S.U. Università Cattolica.

Malavasi, P. (2007). (Ed.). *L'impresa della sostenibilità: tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*. Milano: Vita e pensiero.

Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.

Malavasi, P. (2010). *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: Università Cattolica del Sacro Cuore.

Malavasi, P. (2018). Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale. *Pedagogia oggi*, 16(1), 11-13.

Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Torino: Erickson.

Mannese, E. (2021a). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 19(1), 24-30.

Mannese, E. (2021b). Una "pedagogia dinamica", nella policrisi. In M. Ceruti, (Ed.), *Cento Edgar Morin*. (pp. 275-277). Milano: Mimesi Edizioni.

Morin, E. & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2002). *L'identità umana*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2004). *La vita della vita*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2005). *Etica*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2007). *L'anno I dell'era Ecologica*. Roma: Armando Editore.

Morin, E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.

Morin, E. (2016). *Sette lezioni sul pensiero globale*. Milano: Raffaello Cortina.

Mortari, L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.

Ortega y Gasset, J. (1962). *La ribellione delle masse*. Bologna: Il Mulino.

Sirignano, F. M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milano: Franco Angeli.

Sirignano, F.M. (2021). La crisi delle democrazie europee e l'esigenza di una pedagogia politica. *Attualità pedagogiche*, 3(1), 122-133.

Sousa Santos de, B. (2021). *Epistemologie del Sud. Giustizia contro l'epistemicidio*. Roma: Castelvecchi.

Tomarchio, M.S., & D'Aprile, G. (2018). L'educazione (in)sostenibile. L'armonizzazione necessaria. *Pedagogia oggi*, 16(1), 145-160.

### **Attribuzione**

L'articolo è frutto di una scrittura condivisa. Per fini di riconoscimento accademico i paragrafi sono così attribuiti: a Stefania Maddalena i paragrafi: “La crisi ambientale come crisi dell'umanità: primato del pedagogico e pedagogia come scienza di confine” e “Lo sviluppo sostenibile: “un concetto ambivalente” e a Maria Federica Paolozzi i paragrafi: Dall’“ecologia al pensiero ecologizzato” e “Formarsi entro le categorie di limite e futuro”; l'introduzione, le conclusioni e la bibliografia sono equamente attribuibili.

## Un approccio generativo alla precarietà esistenziale per imparare a pensarsi comunità

### A generative approach to existential precarity to learn to think of oneself as a community

Raffaella Marigliano

Università degli Studi di Salerno, Italia, rmarigliano@unisa.it

#### ABSTRACT

Le emergenze ambientali che caratterizzano la nostra epoca richiamano ogni istituzione ad un'azione responsabile ed efficace al fine di ridurre e contrastare le conseguenze che queste portano e porteranno con sé. La pedagogia e il mondo dell'educazione assumono un ruolo cruciale nella sfida ecologica che l'umanità è chiamata a dover affrontare. Si tratta di una sfida che prevede la comprensione e la coscientizzazione da parte dell'individuo di sé come uno e molteplice (Mannese, 2016) intrinsecamente connesso al proprio ambiente percepito come *casa comune*. Pensarsi comunità *col* mondo significa coniugare un'ecologia integrale (Malavasi, 2020) al senso di appartenenza e al legame fra gli uomini. Ciò che contribuisce a tale fine risiede nel riconoscimento della condizione di precarietà e instabilità che caratterizza l'esistenza umana. La prospettiva della pedagogia generativa, da anni al centro degli studi di Mannese (2016, 2019, 2021, 2023), guarda alla precarietà come forma di disagio esistenziale che non riduce alla stagnazione, bensì rappresenta la spinta generativa dalla quale agire in ottica co-partecipata e responsabile verso il bene comune e l'ambiente.

#### ABSTRACT

The environmental emergencies that characterize our era call every institution to take responsible and effective action in order to reduce and counteract the consequences that these bring and will bring with them. Pedagogy and the world of education take on a crucial role in the ecological challenge that humanity is called upon to face. This is a challenge that involves the individual's understanding and awareness of himself as one and multiple (Mannese, 2016) intrinsically connected to his environment perceived as a *common home*. Thinking of ourselves as a community with the world means combining an integral ecology (Malavasi, 2020) with a sense of belonging and the bond between men. What contributes to this end lies in the recognition of the condition of precariousness and instability that characterizes human existence. The perspective of generative pedagogy which has been at the center of Mannese's studies for years (2016, 2019, 2021, 2023), looks at precariousness as a form of existential discomfort which does not reduce to stagnation, but rather represents the generative drive from which to act in a co-participatory perspective and responsible towards the common good and the environment.

#### PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Educazione; Generatività; Comunità; Approccio ecologico

Education; Generativity; Community; Ecological approach

## INTRODUZIONE

Lo slogan “Agire localmente, pensando globalmente” (Malavasi, 2020) meglio sintetizza il principio teorico che orienta chi ha a cuore la causa ambientale. Si tratta di una frase che implicitamente contiene riflessioni e temi su cui ci si vuole soffermare nel presente elaborato.

Agire localmente invita ogni cittadino a contribuire alla tutela del territorio in cui vive e agisce sulla base di una logica di tipo olistico e globale.

Le attuali emergenze che caratterizzano la nostra contemporaneità (guerre, riscaldamento globale, cambiamenti climatici, le crisi energetiche, la distribuzione ineguale delle risorse etc.) richiamano il mondo dell’educazione verso una “svolta ecologica” nei processi culturali (Malavasi, 2020) capace di fornire una risposta adeguata alle criticità e ai cambiamenti che si verificano costantemente.

Lo sguardo olistico e globale che cela la ragione dell’agire locale richiede, per l’appunto, all’uomo, un faticoso lavoro di riconoscimento di sé come identità multipla appartenente ad una globalità interconnessa e una conseguente spinta all’azione responsabile per garantire il bene comune.

Nell’epoca della globalizzazione, “l’educazione è chiamata a saper incrementare la consapevolezza delle molte identità e appartenenze del genere umano alla comune famiglia e la coesione sociale su scala planetaria” (Vacchelli, 2017, p.111).

La scuola ed ogni agenzia educativa, infatti, sono chiamate, oggi, ad attribuire un senso umano all’ecologia al fine di raggiungere una piena consapevolezza della relazione fra ambiente umano e ambiente naturale. Si tratta di un compito che assume un valore pedagogico-educativo da cui dipende la sopravvivenza dell’umanità (Malavasi, 2020).

La sedimentazione di logiche narcisistiche e individualistiche delle attuali società complesse resta la principale causa di un continuo venir meno della solidarietà umana ed un conseguente acuirsi di fenomeni di disuguaglianze territoriali, di genere e culturali. Per questo, come il tema della transizione ecologica ci invita a fare, occorre “riformare radicalmente le nostre più usuali abitudini di pensiero e i nostri paradigmi educativi” (Bocchi, Ceruti, 2004 come citato in Manghi, 2009, p.109) sulla base di una formazione al bene comune e all’interconnessione fra uomo e ambiente.

Ogni persona è una e molteplice: intreccio di identità, linguaggi, narrazioni differenti; laboratorio irripetibile perché l’esperienza umana nel suo complesso si rigeneri. [...] Il compito educativo urgente è soprattutto quello di aiutare l’individuo, ogni individuo, a percepirsi come identità multipla, aiutandolo nel contempo a percepire gli altri individui come identità altrettanto multiple (Mannese, 2016, p.17).

Partire da questa consapevolezza significa creare le premesse di una reale connessione fra l’uomo e quel macrocosmo che è l’umanità da cui si rende possibile trarre un orientamento ad agire in funzione del bene collettivo e pertanto, dell’ambiente.

La sfida del nuovo umanesimo passa attraverso la capacità di “ridurre le disuguaglianze, di tutelare la vitalità degli ecosistemi e di sentirsi parte di un’unica comunità umana e terrestre” (Birbes, 2017, p. 150).

## **PENSARSI COMUNITÀ COL MONDO: UNA SFIDA ECOLOGICA PER PRESERVARE LA GENERATIVITÀ UMANA E CONTRASTARE LE INEGUAGLIENZE**

Pensarsi comunità: questo è il primo passo su cui la pedagogia è chiamata a riflettere per giungere ad una transizione ecologica garante della pace e della tutela dell’ambiente.

Nella nostra epoca viviamo una forma di convivenza sociale del tutto nuova rispetto al passato che Ceruti (2017) definisce “condizione planetaria”, ovvero una realtà caratterizzata da una rete fitta ed estesa di interazioni che coinvolge in maniera diretta o indiretta la vita locale di ogni abitante della terra, nella quale si inseriscono i problemi ambientali, climatici, ecologici che oggi siamo chiamati a dover affrontare.



Come ricorda Ceruti (2017), le dimensioni locali sono attraversate dalle dinamiche globali al punto tale che le persone, seppur vivano in una dimensione locale, fanno sempre più parte della vita degli altri abitanti del pianeta.

Si tratta di una realtà che inevitabilmente richiede una ricostruzione resiliente delle nostre abitudini di pensiero in un tempo, peraltro, imminente.

Lo stesso sociologo e filosofo Edgar Morin definisce questa sfida ecologica come “la più radicale delle sfide che l’umanità abbia incontrato sul proprio cammino [...]” (Manghi, 2009, p.23).

Essa richiede un passaggio netto da un’idea di individuo proiettato su se stesso all’idea di individuo che è parte del mondo, che si percepisce soggetto abitato che abita il mondo.

La società-mondo, di cui ci parla Morin (2002), intesa come una “viva rete unificata di interazioni comunicative i cui confini coincidono sempre più, [...], con l’intero pianeta Terra” (Manghi, 2009, p.23), e la nostra ormai incontestabile appartenenza ad un destino comune, implicano un’ecologia integrale, ovvero “la consapevolezza di una relazione fondamentale tra le persone e gli ambienti in cui si svolge la vita, le professioni e i modelli politico-economici” (Malavasi, 2020, p. 3).

Si tratta di una consapevolezza che motiva l’uomo a progettare il proprio futuro in maniera sostenibile e responsabile insieme all’altro il quale diviene parte intrinseca della propria famiglia comune. L’ecologia integrale, nel promuovere un’azione sostenibile di tutela dell’ambiente mediante la consapevolezza che “ogni iniziativa che l’uomo intraprende nei confronti dell’ambiente è anche un’iniziativa che intraprende nei confronti propri e dell’umanità” (Valera, 2013 come citato in Landonio, 2017, p.96), amplia lo sguardo dell’uomo verso un senso di appartenenza che coinvolge l’umanità intera. È *con* e *per* l’altro che l’uomo agisce responsabilmente nei confronti dell’ambiente con cui co-abita e co-partecipa.

Ecco che il *pensarsi comunità* contribuisce a costruire il senso del vivere insieme, quella *solidal catena* leopardiana da cui scaturisce un orientamento generativo alla cittadinanza attiva e partecipata. Il termine stesso di “comunità” viene qui utilizzato non per indicarne la caratteristica locale, bensì la forza e lo spessore dei legami da cui deriva quel senso di unità e uguaglianza che solo la comunità riesce a costruire. Il riferimento al termine rinvia, in tal senso, ad una vita *comunitaria* regolata da buone azioni e politiche che trascende la vita comune vera e propria.

La sfida odierna sta proprio nel *pensarsi comunità col* mondo, nell’impegnarsi nella relazionalità e nel dialogo con l’altro sino ad arrivare a considerare la personale realizzazione connessa con quella dell’altro (Mortari, 2008 come citato in Vacchelli, 2017, p.111) in ottica globale.

La prospettiva pedagogica della generatività, da anni al centro degli studi di Mannese (2019, 2021, 2023) in quanto paradigma di comunità, si fonda su uno studio completamente rinnovato della soggettività che non rinvia a forme di individualismo sterili e acritiche, bensì si lega alla prospettiva ecologica, e, in quanto tale, preserva l’individuo generativo rispetto a quello patologico (Mannese, 2016).

L’individuo patologico è il risultato di un “colpo di stato” che porta un solo ‘attore’, un solo ‘linguaggio’ a voler sopprimere gli altri, a porsi come ‘fondamento’ unico e definitivo dell’identità individuale, interrompendo il continuo gioco del conflitto e della cooperazione fra molteplici ‘attori’ e molteplici ‘linguaggi’ (Mannese, 2016, p.16).

Tale profilo caratterizza una generazione omologata, impersonale e priva della capacità di *pensarsi* come insieme di cittadini attivi e responsabili nel proprio contesto di vita e del mondo.

L’individuo generativo, invece, conserva in sé la diversità dei “divenire” umani (Mannese, 2016). Si serve di una temporalità che connette gli eventi tra loro nelle tre dimensioni temporali, attribuendo, in questo modo, un senso valoriale all’esistenza umana (Vacchelli, 2017, p.112).

Preservare la generatività umana, così intesa, significa preservare la diversità che è in ogni “divenire” umano (Mannese, 2016) attraverso la *comprensione dell’unità*.

Ecco che il *pensarsi comunità* come sfida ecologica assume un valore educativo e pedagogico in quanto prospettiva che mira a perpetuare la sopravvivenza dell’umanità nella sua accezione

generativa. Da essa si parte per educare e formare alla cittadinanza responsabile e attiva della collettività e ad essa si giunge per attribuire valore alle differenze e così, contrastare le ineguaglianze. La comprensione dell'unità, dell'appartenenza ad un'unica comunità umana ci dirige, così, verso due strade: l'impegno comune e partecipato alla tutela dell'ambiente e alla riduzione delle ineguaglianze. Tuttavia, il percorso sinora teorizzato richiede un processo di coscientizzazione faticoso e lungo. L'educazione rappresenta lo strumento prioritario di cui disponiamo per avviare questo processo tortuoso, ma altresì necessario ed imminente.

## **UN APPROCCIO GENERATIVO ED ECOLOGICO ALLA PRECARIETÀ DELL'ESISTENZA UMANA**

In linea con l'intento discusso precedentemente, gli accordi internazionali fissati nell'Agenda 2030 del 2015 scrivono

siamo determinati a mobilitare i mezzi necessari per implementare questa Agenda attraverso una Collaborazione Globale per lo sviluppo Sostenibile, basata su uno spirito di rafforzata solidarietà globale, concentrato in particolare sui bisogni dei più poveri e dei più vulnerabili e con la partecipazione di tutti i paesi, di tutte le parti in causa e di tutte le persone (Onu, 2015, p.2).

L'obiettivo, pertanto, sta nel rafforzare una solidarietà globale che risulta ancora debole nelle attuali generazioni. La pedagogia ricopre un ruolo cruciale nell'alimentare una riflessione profonda sulla tutela ambientale e nella formazione di una coscienza di sé-nel-mondo (Manghi, 2009). Questi sono gli obiettivi che percorre l'educazione ambientale come

processo per cui gli individui acquisiscono consapevolezza ed attenzione verso il loro ambiente; acquisiscono e scambiano conoscenze, valori, attitudini ed esperienze, come anche la determinazione che li metterà in grado di agire, individualmente o collettivamente, per risolvere i problemi attuali e futuri dell'ambiente (IUCN, 1970).

Essa rappresenta lo strumento adatto per veicolare una vera e propria "cultura dell'ambiente" divenuta parte integrante delle attività curriculari della scuola primaria e secondaria.

Come già accennato, educare alla cura dell'ambiente richiede, tuttavia, un lavoro di coscientizzazione che avvicini tra loro gli uomini in una logica solidale e di corresponsabilità.

La finitezza che caratterizza la condizione di tutti gli uomini e l'impotenza dinanzi all'impossibilità della totale comprensione del mondo in cui viviamo rappresentano i maggiori punti di unione fra gli uomini.

Come ricorda Morin, la consapevolezza della condizione incerta e instabile che costantemente caratterizza il nostro esistere è ciò che paradossalmente ci aiuta a "comprendere l'urgenza indifferibile delle riconciliazioni, delle pacificazioni, delle fraternità" (Manghi, 2008 come citato in Manghi, 2009, p. 89). Riscoprirsi accomunati nelle fragilità e nell'incertezza della propria esistenza restituisce un senso di unione e di appartenenza che si trasforma in azioni empatiche e di cura del prossimo e del mondo in cui si vive. Come ci riporta Quinto: "la gettatezza e la finitezza umanizzano l'essere, lo rendono responsabile nei propri confronti e nei confronti dell'altro" (Quinto, 2023, p.5).

Sulla scia concettuale che guida le riflessioni di Morin si muove la Pedagogia Generativa che, in quanto "processo che si attiva nel 'non-luogo' della mente" (Mannese, 2022) consente di imbattersi con il latente, il nascosto, l'invisibile di cui ciascun individuo è portatore. Quest'ultimo cela il disagio, l'insieme delle fragilità che conducono l'uomo alla 'periferia del vivere' (Mannese, 2019) la cui esplicitazione non riduce alla stagnazione bensì costituisce la spinta generativa alla realizzazione di "azioni dinamico-plastiche, epigenetiche, trasformative del soggetto-persona" (Mannese, 2022) e al superamento del proprio confine che, in questo caso, diviene "occasione di incontro, relazione e integrazione dei processi umani nella loro complessità" (Mannese, 2019, p.43).

La Pedagogia Generativa, pertanto, non intende eliminare la precarietà e la complessità che caratterizza l'uomo contemporaneo bensì intende partire proprio dal disagio, dall'inautenticità del vivere per offrire un'occasione di riscoperta dell'individuo in quanto soggetto generativo intrinsecamente connesso ad un Sistema-Mondo (Mannese, 2023) di cui è responsabile e parte integrante.

La visione della Pedagogia Generativa offre al tema della transizione ecologica un contributo significativo nella realizzazione di percorsi educativi che, seguendo la logica analizzata, mirano alla cura e all'accoglimento delle fragilità affinché si possa riscoprire da esse il senso profondo del vivere assieme da cui acquisire una condotta di protezione e tutela dell'altro e dell'ambiente. Si tratta di un processo di comprensione che parte da un lavoro 'clinico' sulla persona, percepita nella sua totalità, per condurre alla svolta ecologica auspicata. Ogni cambiamento inizia dal piccolo per diventare grande, passa dal locale per raggiungere il globale, ed è per tale motivo che nella logica in cui *nessuno si salva da solo*, diviene fondamentale il contributo di ogni contesto educativo, di ogni persona e di ogni condotta per quanto piccolo possa sembrare.

Nella 19° edizione del Global Risks Report (2024), si insiste proprio sull'importanza della *cross-border collaboration*, "collaborazione oltre frontiera" per ridurre i rischi e le emergenze globali sottolineando come "le azioni collettive dei cittadini, delle aziende e dei singoli paesi possono sembrare insignificanti da soli, ma in un'analisi di massa possono muovere l'ago della bilancia sulla riduzione del rischio globale" (p.10).

## CONCLUSIONI

La sfida che vive l'umanità è certamente complicata e ardua. Essa richiede un impegno significativo da parte di ogni istituzione e in particolar modo, dal mondo dell'educazione. Le scuole, le famiglie ed ogni contesto educativo sono chiamate a fare la loro parte in un'epoca in cui si fanno sempre più imminenti e pericolosi i rischi che secoli di trascuratezza e indifferenza hanno causato sul nostro pianeta terra. La direzione da perseguire richiede azioni concrete di progettazione educativa che implichi un'apertura al dialogo e alla collaborazione fra le diverse istituzioni e un approccio generativo ed ecologico alla formazione dell'uomo. L'applicazione di pratiche educative basate su tale prospettiva rende auspicabile il raggiungimento di quel processo di coscientizzazione e comprensione dell'uomo di sé come individuo molteplice, portatore di "trame vitali che connettono ciascuno di noi a tutti gli altri esseri umani [...]" (Manghi, 2009, p.23) e come parte integrante di una *casa comune* (Giovanazzi, 2021) verso cui sviluppare senso di responsabilità e di cura. Si tratta di una svolta culturale che porta con sé una sfida significativa rispetto alla quale la pedagogia, nella sua accezione di studio olistico e sistemico dell'uomo, diviene un principale riferimento di riflessione e pratica clinica.

## BIBLIOGRAFIA

Birbes, C. (2017). La città verso un nuovo umanesimo: sostenibilità, educazione, progetto. In C. Birbes (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp. 149-161). Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

Ceruti, M. (2017). La scuola e le sfide della complessità. *Studi sulla formazione*, 20(2), 9-20.

World Economic Forum (2024). *The Global Risks Report (19<sup>th</sup> edition)*.

Landonio, S. (2017). "Mio figlio cittadino del mondo". L'immagine come strumento di formazione genitoriale. In C. Birbes (Ed.), *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (pp.93-103). Pensa MultiMedia Editore.

- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società-mondo*. Trento: Erickson
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli
- Quinto, A. (2023). La cura di sé come pratica di libertà e di sviluppo umano. *Journal of Health Care Education in Practice*, 5(1), 3-11.
- Vacchelli, O. (2017). Sviluppo sostenibile: riflessione pedagogica e dibattito internazionale. In A. D'antone (Ed.), *Per un'ecologia di comunità. Processi e pratiche educative di sviluppo sostenibile* (pp. 109-114). Zeroseiup.
- Giovanazzi, T. (2021). *Educare per lo sviluppo umano. Expo Dubai 2020*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.

## Generazione Z e *sustainability competences*. Alcuni orizzonti educativi

### Gen Z and sustainability competences. Some educational horizons

Serena Mazzoli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, serena.mazzoli@unicatt.it

#### **ABSTRACT**

In prospettiva pedagogica può essere interessante, nell'attuale congiuntura di transizione ecologica, comprendere nuove sensibilità e bisogni formativi delle giovani generazioni la cui spinta al cambiamento si configura decisiva al fine di articolare rapporti e prospettive integrate di conoscenza e innovazione verso futuri possibili, nel segno dell'equità. In modo particolare, il crescente interesse rispetto all'ambito della sostenibilità da parte dei giovani porta a delineare nuove opportunità formative nei molteplici contesti dell'imparare e nelle diverse età della vita, nella direzione di promuovere *sustainability competences* in grado di mettere le persone nella condizione di saper incorporare i valori dello sviluppo sostenibile, avere una visione olistica, intraprendere azioni che ripristinino e mantengano la salute dell'ecosistema, la giustizia, l'equità, immaginare e realizzare, insieme, futuri sostenibili alternativi.

#### **ABSTRACT**

From a pedagogical perspective, it may be of interest, given the current climate concerning the ecological transition, to understand new sensitivities and educational needs in younger generations. Their desire for change plays a decisive role in articulating relationships and integrated perspectives of knowledge and innovation towards possible futures, under the overarching theme of equity. More specifically, young people's growing interest towards the field of sustainability suggests new educational opportunities in the multiple contexts of learning and in different stages of life. The main goals of such an effort shall be that of promoting sustainability competences to allow people to know how to practice their values relating to sustainable development, maintain a holistic vision, to take actions that restore and maintain ecosystem health, justice, equity and finally to imagine and build, together, alternative sustainable futures.

#### **PAROLE CHIAVE/KEYWORDS**

Gen Z; Sostenibilità; Educazione; Apprendimento attivo; Competenze per la sostenibilità

Gen Z; Sustainability; Education; Active learning; Sustainability competences

#### **INTRODUZIONE**

È da tempo consolidata l'idea secondo cui la carenza di competenze a supporto delle transizioni in atto costituisca un *gap* significativo, in grado di ostacolare una efficace crescita professionale,

personale e sociale delle giovani generazioni. A fronte di tale carenza, alcuni dati mettono in luce un crescente interesse da parte dei giovani in ordine al rapporto tra formazione, lavoro e sostenibilità, testimoniato dai dati forniti dagli atenei italiani al Sole 24 Ore per l'anno accademico 2023/2024 che registrano un incremento di proposte formative legate alla sostenibilità in molteplici settori disciplinari (<https://www.ilsole24ore.com/art/universita-lau-ree-futuro-boom-digitale-e-green-AE3BC4kD>).

Secondo la recente ricerca *Future-Proof* condotta da Dell Technologies in collaborazione con la società di ricerche Savanta ComRes (2023) su un campione rappresentativo di giovani tra i 18 e i 26 anni in 15 Paesi del mondo e focalizzata sulle strategie di ripresa sociale ed economica, gli intervistati hanno indicato alcune precise priorità su cui le istituzioni dovrebbero concentrare gli sforzi nel corso dei prossimi anni, indentificando temi di particolare attualità come gli investimenti in energia sostenibile (55%) e l'abilitazione di un'economia circolare (52%). In Italia il 60% dei partecipanti alla ricerca, si dichiara disposto ad accettare limitazioni economiche a breve termine, come una minore crescita del Pil, a patto che la politica investa in strategie capaci di promuovere futuri più sostenibili, anche attraverso le nuove tecnologie che possono configurare uno strumento chiave nella lotta alla crisi climatica. A questo proposito, la metà del panel (50%) ha dichiarato di aver appreso a scuola solo competenze informatiche di base, mentre circa il 14% ritiene di non aver ricevuto alcuna istruzione in ambito tecnologico e digitale. Poca la fiducia della Generazione Z (29%) nel fatto che il recupero degli investimenti nel settore pubblico possa portare a un'economia fiorente entro i prossimi dieci anni.

Sul fronte dei comportamenti sostenibili, l'indagine europea *Europe's Gen Z and the future of mobility* (2023) sul segmento di coloro i quali sono nati tra il 1996 e il 2010, mette in luce una particolare attenzione dei giovani alla mobilità sostenibile, aspetto che sta contribuendo in modo rilevante alla definizione di una nuova cultura dello spostamento: il 58% degli *under 30* predilige trasporti alternativi a mezzi privati, preferendo mezzi pubblici, *car sharing* e *micro mobility* al possesso di una macchina, rispetto al 23% degli *over 45* e al 51% di coloro che hanno tra i 30 e i 45 anni.

Allo stesso modo, l'indagine *Sviluppo Sostenibile: giovani, vita e lavoro* promossa dalla società Sofidel in collaborazione con l'Osservatorio Giovani dell'Istituto Toniolo (2021) su un campione di 2000 giovani tra i 18 e i 34 anni, evidenzia il crescente livello di informazione e consapevolezza sui temi dello sviluppo sostenibile (2 su 3), la fiducia riposta in scienziati ed esperti (l'82% del campione dichiara di ascoltarli), l'apertura al cambiamento e all'innovazione (84%) e la volontà di contribuire attivamente, anche attraverso il lavoro, al perseguimento del bene comune (60% fra i più giovani). In relazione all'ultimo aspetto citato, la ricerca mette in luce come l'atteggiamento verso il lavoro è in mutamento nelle nuove generazioni: se si conferma al primo posto la preoccupazione rispetto al reddito, indicata dal 64% del totale dei giovani e dal 68% tra i 18-22enni, al secondo posto, sempre per la fascia più giovane del campione (i nati in questo secolo), salgono le risposte legate alle preferenze per un lavoro che offra "un'occasione per dare un contributo nel mondo" (60%) e che si svolga "in una azienda con valori che si condividono" (60%). Oltre la metà del campione (52%) assegna particolare importanza all'impegno dell'azione verso la sostenibilità, alla possibilità di confrontarsi con persone di culture diverse e viaggiare nel mondo, in misura maggiore rispetto al mero accrescimento del prestigio sociale (47%). Infine, un giovane su tre predilige lavori che consentano di stare a contatto con la natura, aspetto poco rilevato nelle precedenti indagini e che, in dicato tra le opzioni possibili, raggiunge oggi livelli degni di nota.

In questo quadro, i dati raccolti da Ipsos in ordine alle Generazione Z, all'interno della più ampia indagine *Global Trends* che dal 2013 misura e monitora i cambiamenti nei valori e negli atteggiamenti a livello globale, riportano che dall'anno e mezzo di pandemia i giovani sono più riflessivi (41%), ma anche più sfiduciati (41%). Quasi un terzo del campione si sente più fragile (31%), mentre il 28% si dice più sedentario e, un altro 28%, più triste. Tuttavia, dal punto di vista valoriale, i nati a cavallo tra il vecchio e il nuovo millennio, mostrano un approccio aperto e inclusivo verso gli altri e verso i diritti civili. Riguardo al lavoro, l'attenzione alla sostenibilità, l'adeguata remunerazione, la presenza di

tutele e l'equilibrio tra attività professionale e vita privata, che determina un interesse sempre più marcato verso occupazioni e orari flessibili, si confermano i principali fattori attrattivi per Generazione Z in riferimento alle scelte professionali (Ipsos, 2022).

Implementare percorsi formativi che, attraverso metodi educativi congrui, promuovano il possesso di competenze per la sostenibilità, si configura, dunque, quale azione improcrastinabile, in grado di coniugare esigenze occupazionali e nuove sensibilità delle giovani generazioni.

## GIOVANI E TRANSIZIONE VERSO LA SOSTENIBILITÀ

L'acquisizione di competenze per la transizione verde costituisce un traguardo formativo di primaria importanza per la creazione di futuri più equi e inclusivi, aspetto che chiama in causa la necessità di porre il problema della sostenibilità nei contesti educativi e formativi sia attraverso la promozione di un pensiero in grado di ridefinire l'insieme delle interdipendenze che ci legano gli uni agli altri (Gallerani, Birbes, 2020), sia mediante una riflessione sulle modalità di apprendimento più idonee allo sviluppo di apprendimenti nella direzione tracciata. Il recente quadro europeo delle competenze "per comprendere e risolvere insieme le crisi del nostro tempo", *GreenComp* (European Commission's Joint Research Centre, 2022), suddiviso in 12 competenze e 4 aree tematiche interrelate e interconnesse, ci ricorda che acquisire *sustainability competences* non si riferisce esclusivamente al possesso di saperi tecnici, utili per lo svolgimento di professioni in cui sia l'attività produttiva, sia la sua finalità sono strettamente legate alla tutela ambientale, ma altresì alla capacità di pensare alla vita nella sua complessità relazionale, di adottare approcci transdisciplinari al lavoro, di modificare abitudini e comportamenti per *abitare il mondo* in modo più ecologico, mettendo a servizio le competenze di ciascuno per mantenere in equilibrio la competitività economica con l'edificazione di comunità coese e resilienti (Birbes, Bornatici, 2023). La sostenibilità come competenza va applicata a tutte le sfere della vita, sia a livello personale che collettivo, riguarda tutte le età e mette le persone nella condizione di:

- riflettere criticamente sullo sviluppo e sull'evoluzione dei valori, con particolare riferimento ai valori di sostenibilità;
- sostenere l'equità, ovvero comprendere come la qualità ambientale sia legata ai valori di equità e di giustizia;
- promuovere la natura che significa sviluppare empatia verso il pianeta e mostrare cura per le altre specie, favorendo la costruzione di un sentimento di connessione che può aiutare a contrastare l'attuale *abitare antiecológico* la Terra (Mortari, 1997);
- sviluppare un pensiero critico e sistemico, cioè capace di cogliere la vita quale intricata trama di relazioni e di inquadrare efficacemente i problemi del nostro tempo;
- migliorare il pensiero creativo per percepire il futuro come opportunità aperta e modellabile collettivamente;
- agire per la sostenibilità, acquisendo competenze pratiche, e non solo conoscenze teoriche, da mobilitare per attuare fattivi cambiamenti.

Strettamente connesso alle competenze per la sostenibilità, *LifeComp* (European Commission's Joint Research Centre, 2020) offre un quadro concettuale di *skills* personali, sociali e per imparare ad imparare che contribuisce alla promozione di una formazione che possa essere considerata integrale. Di seguito si riportano sinteticamente le aree di competenze messe in luce nel documento: *autoregolazione*, ovvero consapevolezza e gestione di emozioni, pensieri e comportamenti;

- *flessibilità*, intesa quale capacità di gestire le transizioni e l'incertezza e di affrontare le sfide presenti e future;

- *benessere*, aspetto che si riferisce alla ricerca di soddisfazione nella vita, alla cura della salute fisica, mentale e sociale e all'adozione di stili di vita sostenibili;
- *empatia*, competenza utile al fine di comprendere le emozioni, le esperienze e i valori dell'altro e rispondere in modo appropriato;
- *comunicazione efficace*, ovvero pertinente e adatta al contesto di riferimento;
- *collaborazione*, intesa quale impegno in attività di gruppo in cui si riconoscono gli altri e si condividono esperienze e punti di vista per il raggiungimento di obiettivi comuni;
- *mentalità di crescita* che conduce a riconoscere e puntare sul proprio potenziale, imparando in modo costante;
- *pensiero critico* per valutare informazioni e argomenti da diversi angoli di visuale, trovando soluzioni efficaci e innovative;
- *gestione dell'apprendimento*, cioè capacità di pianificare, organizzare, monitorare e revisionare il proprio apprendimento.

Come evidente, si tratta di risorse *non cognitive*, che difficilmente possono essere apprese con tradizionali soluzioni scolastiche: la loro implementazione richiede un marcato riconoscimento delle dimensioni personali, intersoggettive e concretamente situate degli apprendimenti, oltre l'indottrinamento e la *prigione* d'aula che sono forieri di irrigidimento di pensiero e di azione e impediscono di cogliere la relazione quale spazio di vita e l'ambiente naturale quale risorsa educativa (Birbes, 2018; Mannese, 2021).

In questa luce, nell'ambito delle diversificate scelte metodologiche (Malavasi, 1992) che contribuiscono all'acquisizione di nuove competenze a supporto dello sviluppo, risulta utile menzionare la prospettiva pedagogica dell'*Outdoor Education* (Farnè, 2018) che "può essere interpretata e agita quale veicolo per l'educazione alla sostenibilità, riconoscendo il suo potenziale nello sviluppo di consapevolezza ambientale e cittadinanza responsabile" (Birbes, 2018, p. X), aspetti che determinano il superamento del *setting* dell'aula per sperimentare la creatività collaborativa, la partecipazione attiva, la convivenza civile e in cui "i contenuti da apprendere cessano di essere recepiti come qualcosa da memorizzare ma sono esperienza comune, profonda, sentita, viva" (Birbes, 2018, p. IX).

La prospettiva di un'armonica composizione del rapporto d'interdipendenza tra uomo e ambiente, fortemente perseguita dalla Gen Z, chiama allora in causa la necessità di aprire nuovi orizzonti educativi, migliorando la qualità della formazione destinata alle giovani generazioni che chiedono inedite traiettorie di senso per edificare futuri più inclusi e solidali.

## **DENTRO E FUORI LA SCUOLA: ALCUNE ESPERIENZE VIRTUOSE**

Educare alla sostenibilità stimola un apprendimento capace di affrontare i problemi attuali nella loro globalità, favorisce il superamento del *pensiero frammentario* che rende spesso incapaci di trovare soluzioni adeguate alle questioni sistemiche che connotano il nostro tempo, permette di integrare le discipline esistenti, incoraggiando lo sviluppo di una visione globale ed integrata della realtà. Per raggiungere tali traguardi formativi, diventa necessario impiegare metodi e tecniche educativi in grado di sviluppare una formazione *sul campo*, di privilegiare i *casi reali* (Quaglino, 2014), di promuovere competenze pratiche e non solo conoscenze teoriche, da mobilitare in modo consapevole al fine di partecipare attivamente ai processi trasformativi del mondo.

Nel contesto nazionale sono ormai diversi gli istituti scolastici che adottano lo sviluppo sostenibile quale paradigma culturale ed educativo di riferimento (Asvis, 2018) e, in linea con tale impostazione, si assiste ad un incremento nell'impiego di metodi formativi capaci di rendere gli studenti protagonisti attivi del processo di apprendimento, da intendersi quale percorso di crescita costante e diffuso nel tempo, in contesti e luoghi diversificati (Bornatici, 2023). Tra gli altri, l'utilizzo di modalità



innovative di mnemotecnica, la realizzazione di approfondimenti connessi a temi di interesse culturale e pluridisciplinare, la costruzione di gruppi di lavoro interclasse e la produzione di artefatti multimediali, costituiscono alcune strategie efficaci per rendere le discipline tradizionali più attrattive e aperte alle sfide della contemporaneità. Buoni risultati sono stati ottenuti anche attraverso il *flipped classroom* (FC), modalità di insegnamento/apprendimento nata in ambiente universitario che prevede un *capovolgimento* dell'organizzazione didattica: anziché introdurre i concetti base in classe e poi assegnare l'esercizio come compito a casa, gli studenti compiono un primo approccio autonomo all'argomento, anche attraverso la visione di video didattici assegnati dall'insegnante, per svolgere, solo una volta rientrati in aula, attività strutturate di chiarimento, di discussione e di applicazione dei contenuti acquisiti individualmente (Bergmann, Sams, 2014; Rivoltella, 2014). Di particolare interesse il modello didattico *dentro/fuori la scuola* che si esplica in una serie di declinazioni riconducibili ad un'idea di scuola quale luogo di incontro tra sapere formale, non formale e informale, di promozione di processi di coprogettazione con gli attori del territorio e di aggregazione sociale per offrire occasioni formative orientate all'inclusione e allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e per la sostenibilità.

In questa luce, può essere interessante riportare l'esperienza delle *scuole in rete outdoor*, progetto nato nel 2006 con l'intento di coinvolgere gli istituti scolastici presenti sul territorio nazionale interessati a valorizzare lo spazio esterno quale ambiente di apprendimento e di benessere educativo. Le scuole appartenenti alla rete utilizzano la prospettiva dell'*Outdoor Education for citizenship* che prevede, attraverso l'erogazione di progetti interdisciplinari e di campus di lavoro per gruppi classe, la sperimentazione, da parte di studenti e docenti, di un rinnovato modo di apprendere/insegnare che, oltrepassando gli stretti alvei disciplinari, coinvolge gli uni e gli altri in un dinamico intreccio cognitivo, culturale, psicologico, emotivo ed etico. La rete promuove progetti pedagogico-culturali che favoriscono il movimento e l'esperienza in natura, considerati i presupposti per sostanziare il valore di una cittadinanza planetaria e per favorire comportamenti orientati al bene comune. Affinché ciò sia possibile i discenti vengono sollecitati ad apprendere attraverso l'esperienza diretta con la realtà, ritenuta a tutti gli affetti un vero e proprio laboratorio esperienziale a *cielo aperto*. Attraverso il contatto con l'ambiente circostante gli studenti apprendono competenze relazionali e civiche, spirito di iniziativa, maggiore consapevolezza circa la responsabilità morale verso il patrimonio storico-culturale e naturale. Nell'ambito del dispositivo normativo dell'alternanza scuola-lavoro, poi divenuto percorsi per le competenze trasversali e per l'orientamento (PCTO), il progetto *un'isola per le scuole* promosso dalla rete ha visto, sull'isola di Capraia, l'avvio di numerose attività educative, tra cui l'allestimento di mostre fotografiche, il recupero di importanti itinerari, interventi di salvaguardia e tutela di alcune porzioni di territorio isolano. Anche all'interno del percorso formativo *nei segni della storia*, i campus di lavoro in alternanza scuola-lavoro hanno previsto azioni indirizzate al recupero di alcuni siti storici delle Prealpi bellunesi, nonché la vera e propria realizzazione di prodotti da consegnare alla comunità ospitante secondo il criterio di utilità per il territorio e in linea con l'indirizzo scolastico delle classi coinvolte. Sulla stessa scia il nuovo progetto previsto per il periodo 2024-2026 e rivolto a scuole secondarie di secondo grado, *Oikos, l'ambiente di Andreis, casa comune da tutelare*, intende diventare un acceleratore di nuove alleanze tra scuola e territorio, costruendo ponti tra paesi di montagna e di pianura, tra differenti generazioni, tra docenti e discenti, coinvolti in un progetto comune di valorizzazione dell'ambiente, casa comune di cui prendersi cura. La valle di Andreis fa parte del Parco Regionale delle Dolomiti Friulane e possiede una ricca rete sentieristica a carattere escursionistico e naturalistico che la rende un ambiente idoneo per vivere concretamente aspetti legati all'educazione civica e alla sostenibilità. In modo peculiare gli studenti verranno sollecitati a contribuire alla gestione e alla salvaguardia del bene pubblico; alla promozione di una maggiore consapevolezza del valore della tutela ambientale; alla strutturazione di azioni concrete legate alla difesa dell'ambiente (manutenzione di itinerari turistici nella valle, creazione di pannelli per il Parco o per il Comune, ideazione di *depliant*s e *app* di alcuni percorsi tematici,

realizzazione di una carta da *orienteeering* della vallata, realizzazione di quaderni didattici per l'osservazione naturalistica etc.).

Progettare esperienze formative improntate sul valore della sostenibilità mediante lo stimolo alla partecipazione, il riconoscimento della soggettività, la rilevanza dell'azione e della riflessività sull'azione (Schön, 1983) permette ai giovani di esprimersi e di poter trasformare le potenzialità in competenze effettive e le sensibilità in vigile coscienza ambientale per contribuire fattivamente all'amministrazione delle risorse naturali, sociali, economiche e spirituali del pianeta (Malavasi, 2023).

## CONCLUSIONI

Nell'attualità del dibattito in corso su *giovani, transizione ecologica, formazione*, sollecitati dal recente quadro europeo *GreenComp* sulle competenze verdi per prepararsi al futuro, diventa rilevante progettare l'azione pedagogica nella prospettiva di uno sviluppo umano integrale, aspetto che sollecita ad assumere la sostenibilità dello sviluppo quale *driver* dell'azione formativo-educativa e a riservare particolare attenzione all'impiego di metodi e tecniche che si pongono in sintonia con i tratti costitutivi di un apprendimento che assume la caratteristica di essere riflessivo, situazionale, attivo. Al proposito, negli ultimi anni, le esperienze educative e formative all'aperto sono cresciute in modo costante anche nel nostro Paese, contribuendo a migliorare la capacità di pensare in modo critico e sistemico, di sostenere l'equità, di sviluppare empatia verso il pianeta, di gestire le transizioni e l'incertezza per affrontare le sfide presenti e future: la competenza assume in modo sempre più rilevante valore e centralità in funzione della visione di società che genera, restituendo al soggetto un rinnovato protagonismo e responsabilità nei confronti del cambiamento (Birbes, 2023).

In questo quadro contestuale, la transizione ecologica può costituire un importante fattore per la costruzione di società più sostenibili e resilienti, a patto di promuovere una formazione giovanile di qualità che si realizza in contesti educativi e formativi comunitari, inclusivi, partecipativi (Riva, 2023) e che si fonda sull'esercizio di un pensiero in grado di cogliere la profondità e l'indissolubilità delle relazioni che ci legano l'uno all'altro.

## BIBLIOGRAFIA

Asvis (2018). *Al via il primo modello di scuola per lo sviluppo sostenibile*.

<https://asvis.it/approfondimenti/22-2681/al-via-il-primo-modello-di-scuola-per-lo-sviluppo-sostenibile>

Bergmann, J., Sams, A. (2014). *Flip Your Classroom. Gateway to student engagement*. Washington, DC: International Society for Technology in Education.

Birbes, C. (2018). Prefazione. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor education. Sguardi interpretativi e dimensioni pedagogiche* (pp. VII–XIII). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.

Birbes, C., & Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.

Birbes, C. (2023). Competenze verdi per prepararsi al futuro: sfida formativa dell'università. In M. Fabbri, P.

Malavasi, A. Rosa, & I., Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 971–974). Lecce: Pensa MultiMedia.

Bornatici, S. (2023). Ambiente e cittadinanza responsabile. In C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente* (pp. 81-103). Milano: Mondadori.

Dell Technologies (2023). *Future-Proof*. <https://www.dell.com/it-it/dt/corporate/newsroom/announcements/detailpage.press-releases~italy~2023~01~20230119-01.htm#/filter-on/Country:it-it>

European Commission's Joint Research Centre (2020). *LifeComp The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*.  
<https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC120911>

European Commission's Joint Research Centre (2022). *GreenComp. The European sustainability competence framework*. <https://asvis.it/approfondimenti/22-11208/greencomp-il-quadro-europeo-delle-competenze-per-la-sostenibilita>

Farnè, R. (2018). Outdoor Education come orientamento per una pedagogia sostenibile. In R., Farnè, A., Bortolotti, M., Terrusi (Eds.), *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche* (pp. 25-44). Roma: Carocci.

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

Il Sole 24 Ore (2023). *Green e digitale: le nuove sfide dei corsi di laurea italiani per il 2023/2024*. <https://www.ilsole24ore.com/art/universita-lauree-futuro-boom-digitale-e-green-AE3BC4kD>

Ipsos (2022). *Generazione Z, chi sono I giovani di oggi?* <https://www.ipsos.com/it-it/generazione-z-giovani-oggi-sostenibilita-inclusione-parita-genere-principali-priorita>

Legge n. 145 (2018). *Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2019 e bilancio pluriennale per il triennio 2019-2021*. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2018/12/31/18G00172/sg>

McKinsey & Company (2023). *Europe's Gen Z and the future of mobility*. <https://www.mckinsey.com/industries/automotive-and-assembly/our-insights/europes-gen-z-and-the-future-of-mobility>

Malavasi, P. (1992). *Tra ermeneutica e pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.

Malavasi, P. (2023). Prefazione. In C. Birbes, S. Bornatici, *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente* (pp. VII-VIII). Milano: Mondadori.

Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, 1, 24–30.

Mortari, L. (1997). Alla ricerca di un orientamento ecologico per abitare la terra. *Pluriverso*, 2, 87–97.

Osservatorio Giovani dell'istituto Toniolo (2021). *Sviluppo sostenibile: giovani, vita e lavoro*. [https://www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2021/07/SOFIDEL\\_REPORT-Sviluppo-Sostenibile.pdf](https://www.rapportogiovani.it/new/wp-content/uploads/2021/07/SOFIDEL_REPORT-Sviluppo-Sostenibile.pdf)

Quaglino, G.P. (Ed.). (2014). *Formazione. I metodi*. Milano: Raffaello Cortina.

Riva, M.G. (2023). Per un Orientamento pedagogico e sostenibile. In M., Fabbri, P., Malavasi, A., Rosa, I., Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 40-44). Pensa MultiMedia: Lecce.

Rivoltella, P.C. (Ed.). (2014). *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

Schön, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.

Scuole in Rete Outdoor (2024), *Oikos, l'ambiente di Andreis, casa comune da tutelare*. <https://www.scuoleoutdoorinrete.net/wp-content/uploads/Progetto-ANDREIS-ok.pdf>

## Prospettive pedagogiche della transizione ecologica, tra culture e risorse naturali

### Pedagogical perspectives of ecological transition, across cultures and natural resources

Valentina Meneghel

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, [valentina.meneghel@unicatt.it](mailto:valentina.meneghel@unicatt.it)

#### ABSTRACT

L'istanza della transizione ecologica costituisce una sollecitazione a pensare l'intimo legame tra l'essere umano e le sue radici, che affonda nelle tradizioni culturali dei territori. Il progetto di una transizione autentica implica un patto educativo tra culture e risorse naturali, se non vogliamo che la transizione assuma le forme di una "transazione" dai connotati tipici del lessico tecnico-economico. Il precipuo valore semantico del termine transazione richiama, probabilmente, un venire a "patti", un'alleanza formativa, che è oggetto della riflessione qui proposta. *Transitare* assume un senso se il transito apre ad un "patto" nutrito da un sentimento di "comunione" intergenerazionale. In un tempo in cui la deterritorializzazione avanza, depredando gli spazi urbani e rurali in favore di una fruizione consumistica, emerge altresì la necessità di ridisegnare le cornici educative in cui sia possibile una *ri-forma* del pensiero dal carattere integrante.

#### ABSTRACT

The need for ecological transition implies the rediscovery of that intimate connection between human beings and their roots that is embedded in the cultural traditions of territories. The project of an authentic transition implies an educational pact between cultures and natural resources, if we do not want the transition to take the form of a "transaction" with the typical connotations of techno-economic lexicon. The precipitous semantic value of the term transaction probably recalls a coming to "terms", a formative covenant, which is the subject of the present reflection. *Transiting* takes on meaning if transit opens to a "pact" nurtured by a feeling of intergenerational "communion". At a time when deterritorialization is advancing, depredating urban and rural spaces in favor of consumerist consumption, the need to redesign educational frames in which an integral *re-formation* of thought is possible.

#### PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Formazione; Crisi; Transizione; Diversità; Biodiversità

Education; Crisis; Transition; Diversity; Biodiversity

## INTRODUZIONE

Lo scenario storico attuale invoca la transizione ecologica in risposta alle emergenze climatiche e sociali, fra le quali la pandemia Sars-CoV-2 che nelle sue forme globali può considerarsi crisi sintomatica di una convivenza “in bilico” tra l’essere umano e la natura. Dal XIX secolo la via dello sviluppo economico e tecnologico accresce le pressioni antropiche ad una velocità che incrina le capacità di adattamento dei sistemi naturali. Il disastro ecologico è alimentato da una distorsione dei limiti dell’individuo esacerbata dal *libero* mercato la cui tendenza neoliberista (Baldacci 2017, 2022) a rendere “produttiva” la persona nella sua globalità iscrive tale libertà oltre l’ordine economico, traboccando così i confini del mercato a discapito degli umani stessi e delle restanti forme di vita sulla Terra.

La questione ambientale, non esaurendosi nella comprensione dei rischi attinenti al depredamento delle risorse naturali, esige la disamina delle categorie soggettivistiche radicate nella società occidentale (Ferrante, 2017), determinando la subalternità della natura a modelli scriteriati di produzione e consumo. Il tema investe problemi di ordine etico che interpellano la responsabilità dell’umano verso la natura stessa e i diritti delle generazioni future; pertanto, non resta che interrogare la nostra società per comprendere se e laddove sia disposta a considerare seriamente la questione ambientale per prospettare il terreno dal quale possa ergersi in modo autentico una conseguente, improcrastinabile, transizione “ecologica”. In proposito, si consideri la germinazione culturale della questione ecologica che trova in Aldo Leopold con l’“Etica della Terra” sollecitazioni pioneristiche, “la filosofia ambientale, da appendice dell’etica applicata diventerà così un filone autonomo della filosofia, sostituendo l’antica filosofia naturale” (Ballarini Denti, 2020, pp. 44-45). In un arco temporale che segnerà gli anni Cinquanta, si registrerà l’emergere di diverse scuole di pensiero, fra le quali la *Deep Ecology Movement* che interroga l’ecologia nei suoi presupposti “esistenziali”: “non possiamo operare alcuna scissione ontologica netta nel campo dell’esistenza: non c’è alcuna biforcazione nella realtà fra l’[essere umano] e i regni non umani [...], nel momento in cui percepiamo dei confini, la nostra consapevolezza ecologica profonda viene meno” (Devall, Sessions, 1989, p. 75). Da qui, la questione ecologica viene posta al centro dell’attenzione mondiale, sollecitata dallo studio “*The Limits to Growth*” (I limiti dello sviluppo), curato dal *System Dynamics Group* del Massachusetts Institute of Technology (MIT) pubblicato nel 1972 per il Club di Roma. L’influenza del Rapporto sulla comunità scientifica e sui movimenti d’opinione sensibili ai temi dell’ambiente si concretizzò infatti nell’attenzione da parte del mondo delle istituzioni ufficiali e della politica. Nel medesimo anno si registrerà la prima Conferenza delle Nazioni Unite sull’ambiente umano; a seguire, nel 1983 muoverà il primo passo il Programma ambiente delle Nazioni Unite (UNEP) e nel 1987 si affermerà il Rapporto Brundtland, considerato ancor oggi un caposaldo per uno nuovo sviluppo dalla qualificazione “sostenibile” aspirante alla ricerca di un bilanciamento tra il valore dello sviluppo stesso e la salvaguardia ambientale. Il Rapporto rimarcherà come lo sviluppo sostenibile richieda una strategia globale rivelandosi un invito a includere le risorse ambientali nella pianificazione e nei processi decisionali di governi e imprese. In particolare, in ordine alla pianificazione e alle valutazioni degli effetti delle azioni sostenibili, il Rapporto solleciterà ad accogliere una visione sistemica e integrata della realtà aspirante a considerare alcune coordinate guida: in primo luogo la *complessità* dei sistemi alla base dell’ambiente e delle società, la cui natura interconnessa origina un’evoluzione non deterministica; in secondo luogo il *limite* alla base del funzionamento dei sistemi ambientali, implicante la conservazione dello stock di risorse e il rispetto nel loro utilizzo; infine la *logica del lungo periodo* che richiama l’attenzione non solo sulla prossima generazione, ma anche su quelle successive, espandendo così le prospettive a cui conseguono problematiche annesse a condizioni di inevitabile incertezza (Sands, 2003). Si tratterà di sviluppare le capacità del sistema sociale affinché possa sostenersi senza compromettere la stabilità dell’ecosistema in cui è inserito. Si fa strada, dunque, l’idea che il progresso dovrebbe rispondere a una misurazione dai nuovi parametri, riconoscendo l’istanza di individuare criteri economici differenti da quelli tradizionali, al contempo, esortando a garantire equità e opportunità per le persone senza deturpare le risorse naturali del pianeta

e le sue capacità di carico. Non è certo casuale che alcuni anni dopo, l'Agencia delle Nazioni Unite (*United Nation Development Program*) introdurrà lo *Human Development Index* (HDI) per “sottolineare che le persone e le loro capacità dovrebbero essere il criterio ultimo per valutare lo sviluppo di un Paese” (ONU, 1990). L'*Indice di Sviluppo Umano* (ISU) porrà in luce come la misurazione tradizionale e più diffusa del progresso economico con l'indicatore PIL non risulti essere sufficiente: “A livello concettuale [...] il termine sviluppo non è identificabile con quello di crescita, concetto, quest'ultimo, misurato ancora soprattutto in termini di PIL” (Vacchelli, 2015, p. 31). Questo celere *excursus* non intende assumere la pretesa di esaustività, bensì è teso a porre in luce come la questione ecologica nelle sue implicazioni politiche abbia potuto giovare di un “vantaggio cronologico” rispetto alla globalizzazione economica emergente negli anni Ottanta. Vantaggio che

si è annullato rapidamente [...] quando negli stessi anni [...] la prospettiva dello ‘sviluppo sostenibile’ fu posta ufficialmente al centro delle strategie ecologiche mondiali, [ma] fu del tutto evidente che la *deregulation* del mercato mondiale e il neoliberalismo stavano ormai egemonizzando la dimensione planetaria che le strategie globali di ‘soluzione’ della crisi ecologica sembravano poter dominare (Marzocca, 2019, p. 123).

Alla luce di tali considerazioni introduttive il saggio rifletterà in ordine a due categorie pedagogiche, quali la “trasformazione” e la “diversità”, come possibili chiavi interpretative per rispondere all'istanza di una transizione che muova dalla “radice umana della crisi ecologica” (Francesco, 2015, n. 101).

## LA TRANSIZIONE COME PROGETTO *TRAS-FORMATIVO*

Il tema della transizione ecologica gravita sulle impalcature interpretative che favoriscono una transizione di stampo “razionalista”, che seppur abbia incentivato pratiche “*ecologically correct*”, permane tuttavia sorretta dall'insidia di una “economicizzazione” estendibile sino alle condotte individuali e sociali (Marzocca, 2019, p. 120) in una sorta di massimizzazione produttiva della persona. In proposito, pare inevitabile richiamare il ruolo della tecnica, quale strumento “elettivo” per far fronte alla crisi ecologica, ancor più in forza di istanze ambientali e alimentari. Uno strumento che esige uno sguardo disincantato non misconoscendo tanto la portata tecnologica, quanto la potenziale manipolabilità della natura vivente con ritorcimenti sulla stessa natura umana. Scrive in proposito Malavasi: “La dimensione tecnologica attraversa e contrassegna la vita sul pianeta, risultando tra i principali ‘banchi di prova’ del futuro della civiltà umana” (Malavasi, 2022, p. 25). In questo senso, agli avanzamenti della tecnica per la transizione ecologica non può sfuggire la natura del genere umano, un monito affinché alla logica dell'algoritmo, ben sfociabile in “algocrazia” da un lato, oppure in “algoretica” dall'altro, si accosti invece il riconoscimento dell’“androritmo”, ovvero di “tutto quello che possiamo considerare irriducibile alla conversione algoritmica, cioè alla codifica e alla rappresentazione simbolica; [...] Androritmi, quindi, come insieme di qualità, tanto elusive quanto essenziali per comprendere l'essere umano, fra cui: il desiderio dell'anonimato e della privacy; il piacere per la serendipità e l'imprevisto [...]; il rifugio nell'ansia e nel dubbio [...]; di più: il bisogno, a volte insopprimibile, della dimensione dell'ineffabile, dell'inesprimibile e del silenzio” (Cabitza, 2021, pp. 54-55). La linfa vitale di cui abbisogna la transizione per rigenerare gli assetti organizzativo-istituzionali e dunque per dar vita a nuovi modelli produttivi e culturali non può ergersi da un calcolo economico dei costi e dei benefici assunto a unico criterio comportamentale dell'umano (Marzocca, 2019), con l'ulteriore rischio di far ricadere sui cittadini la totale responsabilità di un *business as usual* (Malavasi, 2008, 2020). In altre parole, si verificherebbe quella che Zamagni definisce “un'inversione radicale di ruoli” dell'economia e della politica ai tempi della globalizzazione, ove gradualmente [...] l'economia diviene il regno dei fini e la politica il regno dei mezzi” (Zamagni, 2015, pp. 33-34). In siffatto scenario le emergenze ambientali corrono il rischio di

venire inglobate dalla *globalizzazione dell'indifferenza* (Malavasi, 2020) secondo logiche algoritmiche.

La transizione non può dunque limitarsi alle sfere economica e tecnologica,

qualsiasi teoria razionale che volesse costringere [...] i fatti empirici e la vita delle persone 'ad uno schema prestabilito' [è] chiamata, da sempre, ideologia: un tradimento della vita, l'affermazione di un autismo razionale patologico che forza la realtà per vestirla ad un modo che non le corrisponde (Bertagna, 2018, p. 92).

Questo adattamento “forzato” in nome delle sorti progressiste dell'umanità, porta con sé, paradossalmente, il rischio di uno smarrimento della transizione come condizione primigenia, “la nascita rende la metamorfosi un destino” (Coccia, 2022, p. 41; Sandrini, 2022). L'istanza ecologica fa riemergere la domanda conoscitiva sull'essere umano e sul suo destino intrecciandosi con la formazione, sempre implicata nella “categoria dell'irreversibilità del processo del mutamento” (Pinto Minerva, 1988, p. 92). Si potrebbe osare a dire, con un neologismo, che trattasi di un “*meta-formare*”, dove “

l'uso avverbiale di *meta* non soltanto, però, dà da pensare ciò che sospinge oltre ma, prima ancora, pone in questione la *condizione stessa di possibilità di tale oltrepassamento* in quanto possibilità di passare. Ovvero: la questione che l'uso avverbiale di *meta* apre non è soltanto quella dell'andare oltre [...] ma interroga anche il 'passaggio' [...] il suo stesso attraversamento (Canullo, 2014, p. 29).

La transizione non può dunque dirsi compiuta eludendo dall'opera formativa. La formazione, infatti, è sempre chiamata a rispondere alla necessità dell'essere umano di dare forma alla trama esistenziale, interrogando quell'attraversamento ancor più innanzi alle insidiose storture di un sistema economico anestetizzante, che ha per effetto l'estraniamento dalla dimensione creaturale dell'esistenza. E nel dare “forma” (dal latino *forma, formosus*) chiama a sé la sollecitudine per l'umano affinché *quella forma* “richiami una certa nozione di bellezza, qualità di ciò che è organico, unitario, figurale, osservabile in una 'visione' d'insieme che, dalla tangibile corporeità, consente di passare per osmosi alla domanda sul senso” (Crippa, 2010, p. 321). Una forma integrata (Francesco, 2015), dunque, che non soccomba a logiche binarie, natura/cultura, *pathos/logos*, bensì solleciti a ripensarle come co-costitutive laddove non si intenda perpetrare la perdita delle qualificazioni del sentire (Iori, 2006) e rinnegare così la natura abitante nel corpo umano.

Se l'impegno per la transizione ecologica esige una “restituzione” al vivente dello spazio di cui abbisogna per consentire la sopravvivenza del genere umano, parimenti, quest'ultimo esige lo spazio di educabilità per sentire l'unità e lenire le lacerazioni cartesiane, per “rendere umano quel che umano [...] ancora non è” (Corsi, 1997, p. 150).

## LA DIVERSITÀ COME NECESSITÀ

La crisi antropologica è altresì crisi della “visioni unitarie del mondo e della conoscenza” (Fabbri, 2023, p. 64), urge una *ri-forma* del pensiero animata dal *desiderio* (Recalcati, 2018) *delle forme plurali dell'essere al mondo*. Innanzi a logiche algoritmiche compiacenti le convinzioni artificiali dell'essere umano si fa impellente l'*esercizio del dubbio* verso ciò che l'umano sente come artificialmente rassicurante: è “da noi stessi che dobbiamo partire, da una interrogazione consapevole sulle nostre concezioni implicite” (Agostinetto, 2022, p. 163).

Le desertificazioni naturali e altresì quelle culturali sono facce di una stessa medaglia, l'abuso di suolo in seno ad un'espansione illimitata delle metropoli conduce al consumo predatorio tanto dei beni materiali, quanto della vita. La transizione, invece, ha da assumere la biodiversità naturale e culturale come valore “generativo” che orienta (Mannese, 2016), laddove la globalizzazione si fa

iperspazio uniformante, pur nella “crescente compresenza di diversi usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni” (Portera, 2015, p. 54). La biodiversità incarna la *saggezza sistemica* (Bateson, 1976) del mondo vivente, si nutre di differenti forme della conoscenza, proprie dell’umano e della natura, al contempo serba il “vincolo” dell’interdipendenza. “

Nell’ecosistema siamo parti di un mondo vivente e la perdita del senso di unità di biosfera e umanità ha conseguenze disastrose: Bateson era profondamente convinto che la conoscenza [fosse] una piccola parte di una più ampia conoscenza integrata che unisce tutta la biosfera o creazione (Ellerani, 2002, p. 38).

Gli effetti di un mancato proliferare della diversità verrebbe meno allo stesso senso di unità generativa, che nella “desacralizzazione della natura” trova il misconoscimento della cura sapienziale dei popoli originari verso la Terra, con l’effetto di inquietanti cesure sull’eredità del genere umano.

Per contro le culture antiche, che hanno vissuto per millenni in armonia con la natura, riconoscono da sempre l’esistenza di un campo di forza senziente che pervade l’universo [...] tanto che tutti i popoli nativi nella loro lingua possiedono un termine per nominarlo [...] Più recentemente, anche la scienza occidentale ha avallato l’esistenza di questa forza, della quale il cosmo non sarebbe che l’espressione tangibile, conoscibile dall’essere umano solo attraverso la mediazione delle proprie percezioni, astratte e sensoriali (Martinelli, 2022, p. 63-63).

Le popolazioni indigene possono considerarsi come l’emblema della saggezza ancestrale gravida di pensiero desiderante per la Terra. Da esse possiamo trarre motivo ispiratore per un “patto educativo” (Malavasi, 2019) nutrito da un sentimento di “comunione” tra natura e cultura, generi e generazioni nel segno della biodiversità.

## CONCLUSIONI

Lungi dal mitizzare un arcadico, illusorio ritorno alla natura (Malavasi, 2019), si è inteso avvalorare il bisogno di riconoscimento della “*tras-formazione*” come via preventiva del rischio di una riduzione razionalistica unidimensionale dell’identità umana e, al contempo, della “*diversità*” come chiave di comprensione dell’unicità del genere umano, che non può essere fatto oggetto di qualsivoglia passivizzazione, tanto più innanzi alla responsabilità verso “soggetti non ancora nati”. Ad essi, nel richiamo al principio di tutela intergenerazionale sancito nell’*Earth Summit* delle Nazioni Unite a Rio de Janeiro nel 1992, si attribuisce “una vera e propria posizione giuridica soggettiva, basata sul diritto alla conservazione delle risorse naturali da parte delle generazioni attuali” (Giovannini, 2018, pp. 30-31). Si tratta tuttavia di estendere la tutela di tali risorse a quelle di natura intangibile, culturale, consci che

in ogni umana cultura [...] si concretizza una certa percezione minimamente definita del proprio essere nel mondo e del senso ultimo che ha abitare in esso; in essa [...] si afferma ciò per cui valga la pena vivere e morire, per i singoli soggetti o per le comunità. Questa considerazione rende chiaro finalmente quanto è proprio dell’educazione: [...] la trasmissione o, come è preferibile dire, *la consegna* di questa percezione di fondo (pertanto fondamentale) del mondo che “porta” il senso del nostro dimorare in esso (Bellingreri, 2018, p. 73).

È in gioco una transizione esistenziale in dialogo con l’alterità affinché “le diversità culturali, di genere, di classe sociale, biografiche, ecc. po[ssano] diventare un punto di vista privilegiato nella tessitura degli [...] interventi” (Malavasi, 2022, p. 15) di ricostruzione politico-educativa, che certo prefigurano un processo temporale di lungo periodo, *bottom-up* dai territori, ove la dimensione relazionale costituisce un ruolo fondamentale.



## BIBLIOGRAFIA

- Agostinetto, L. (2022). *L'intercultura in testa. Sguardo e rigore per l'agire educativo quotidiano*. Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2019). *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Milano: FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2022). Neoliberismi e pedagogia. In E. Mancino & M. Rizzo (Eds.), *Educazione e neoliberismi. Idee, critiche e pratiche per una comune umanità* (pp. 23-32). Bari: Progedit.
- Ballarin Denti, A. (2020). Il contributo della scienza per un'etica della responsabilità. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.), *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si'*. Atti del convegno (pp. 33-51). Milano: Piccola Casa Editrice.
- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bellingreri, A. (2018). La consegna di un sentimento della vita e la vita dell'intelligenza. In G. Bertagna (Ed.), *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 69-88). Roma: Edizioni Studium.
- Bertagna, G. (2018). Tra educazione e formazione: Plaidoyer per una distinzione nell'unità. In G. Bertagna, (Ed.), *Educazione e formazione: Sinonimie, analogie, differenze* (pp. 89-127). Roma: Edizioni Studium.
- Cabitz, F. (2021). Deus in machina? In L. Floridi & F. Cabitz (Eds.), *Intelligenza artificiale. L'uso delle nuove macchine* (pp. 7-111). Milano: Bompiani.
- Canullo, C. (2014). Su un possibile significato della "funzione meta-". In C. Danani, B. Giovanola, M. L. Perri & D. Verducci (Eds.), *L'Essere che è, l'essere che accade. Percorsi teoretici in filosofia morale in onore di Francesco Totaro* (pp. 27-34). Milano: Vita e Pensiero.
- Coccia, E. (2022). *Metamorfosi. Siamo un'unica sola vita*. Torino: Einaudi.
- Corsi, M. (1997). *Come pensare l'educazione. Verso una pedagogia come scienza*. Brescia: La Scuola.
- Crippa, M.A. (2010). *Emergenza educativa: urgenza per tutti a ritrovare la propria costitutiva natura di figli*. In Servizio Nazionale per il progetto Culturale della CEI (Eds.), *L'emergenza educativa. Persona, intelligenza, libertà, amore* (pp. 319-321). Bologna: Dehoniane.
- Devall, B., & Sessions, G. (1989), *Ecologia profonda. Vivere come se la natura fosse importante*, Torino: Abele.
- Ellerani, P. (2022). Il talento ecologico: una prospettiva per l'ecosistema dei luoghi e la transizione. *Formazione & Insegnamento*, XX (3), 29-45.
- Ferrante, A. (2017). Postumano e pratiche di contaminazione: saperi, soggetti, materialità. In A. Ferrante & J. Orsenigo (Eds.), *Dialoghi sul postumano* (pp. 13-29). Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Francesco (2015). *Enciclica Laudato si'*. *Sulla cura della casa comune*.
- Giovannini, E. (2018). *L'utopia sostenibile*. Bari: Laterza.
- Iori, V. (2006). Per una pedagogia fenomenologica della vita emotiva. In V. Iori (Ed.), *Quando i sentimenti interrogano l'esistenza. Orientamenti fenomenologici nel lavoro educativo e di cura* (pp. 17-104). Milano: Guerini.
- Malavasi, P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente e ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale. Il villaggio per la terra*. Lecce-Brescia: Pensa Multi-Media.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Martinelli, C. (2022). Danzare con la Natura: ri-conoscere il Vivente per una transizione ecologica. In TiLT Territori in Libera Transizione (Ed.), *Transizione o mistificazione? Oltre la retorica della sostenibilità tra dogmi ed eresie* (pp. 51-64). Roma: Lit.
- Marzocca, O. (2019). *Il mondo comune, dalla virtualità alla cura*. Roma: La Talpa.
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J., & Behrens, W.W. (1972). *I limiti dello sviluppo. Rapporto del System Dynamics Group Massachusetts Institute of Technology (MIT) per il progetto del Club di Roma sui dilemmi dell'umanità*. Milano: Mondadori.
- ONU (1990). *Human Development Report*. <https://hdr.undp.org/content/human-development-report-1990>
- ONU. *Human Development Index (HDI)*. <https://hdr.undp.org/data-center/human-development-index#/indicies/HDI>
- Pinto Minerva, P. (1988). Il tempo della vita. L'essere diversamente della vecchiaia. In P. Bertolini, & M. Dallari (Eds.), *Pedagogia al limite*. Firenze: La Nuova Italia.
- Portera, A. (2015), *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Dal conflitto alla mediazione*. In I. Loiodice & S. Ulivieri, *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali*. Bari: Progedit.
- Recalcati, M. (2018). *Ritratti del desiderio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica. Tracce*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Sands, P. (2003). *Principles of International Environmental Law*. Cambridge: Cambridge University Press.
- UNESCO (2001). *Dichiarazione Universale dell'Unesco sulla diversità culturale*. Parigi. <https://www.unesco.org/creativity/en/2005-convention>
- Vacchelli, O. (2015). *Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Zamagni, S. (2015). Un'ecologia integrale: civilizzare l'economia e custodire il creato. In G. Notarstefano (Ed.), *Abiterai la terra* (pp. 68-84). Roma: AVE.

## Il Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici: una progettazione pedagogica per la dignità del lavoro

### National Plan for Adaption to Climate Change: a pedagogical design for the dignity of work

Antonio Molinari

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, antonio.molinari1@unicatt.it

#### ABSTRACT

Mentre il pianeta si riscalda, i rischi climatici sono sempre più complessi, frequenti, e imprevedibili, che aggravano le vulnerabilità e le disuguaglianze esistenti all'interno delle popolazioni e causano emergenze che si riversano su diversi sistemi.

Servono visione strategica e progettuale, azioni sistemiche e competenze *green* che possano sostenere l'effettiva realizzazione di un cambiamento del modello di sviluppo dominante.

Si tratta di attuare una profonda revisione delle politiche e degli stili vita, una vera e propria conversione ecologica a cui non è estranea la pedagogia, e in particolare la pedagogia dell'impresa il cui oggetto è la formazione umana nel suo rapporto con le sfide della sostenibilità economica, sociale ed ambientale (Malavasi & Vischi, 2023).

In tal senso, è opportuno individuare interpretazioni pedagogiche, sinergie e possibilità di coordinamento con le azioni previste da Strategie Nazionali e Piani d'azione.

#### ABSTRACT

As the planet warms, climate risks are increasingly complex, frequent, and unpredictable, exacerbating existing vulnerabilities and inequalities within populations and causing emergencies that impact multiple systems.

We therefore need systemic actions, strategic and planning vision, green skills that can support the effective implementation of a change in the dominant development model.

It is a question of implementing a profound revision of policies and lifestyles, a true ecological conversion to which pedagogy is no stranger, and in particular the pedagogy of the environment and of organizations whose object is human education in its relationship with the challenges of economic, social and environmental sustainability (Malavasi & Vischi, 2023).

In this sense, it is appropriate to identify pedagogical interpretations, synergies and possibilities of coordination with the actions envisaged by National Strategies and Action Plans.

#### PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Sostenibilità sociale; progettazione pedagogica; inclusione; formazione professionale; competenze verdi

Social sustainability; pedagogical design; inclusion; professional training; green skills

## INTRODUZIONE

L'emergenza climatica è una crisi umanitaria. Eventi meteorologici estremi, stress da caldo, peggioramento della qualità dell'aria, scarsità dell'acqua, diminuzione della sicurezza e della sicurezza alimentare e mutazioni della biodiversità sono solo alcune delle principali minacce planetarie.

“Il paradigma della pedagogia come scienza di confine tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace delinea una ipotesi teorico-pratica nella quale la riflessività del sapere pedagogico [evidenzia] l'urgenza di una accurata riflessione intorno al tema della sostenibilità come proposta pedagogica” (Mannese, 2021, p. 30).

Il *Global Humanitarian Overview 2024* dell'*United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs* (OCHA) rileva che l'emergenza climatica globale si sta espandendo. Sottolinea che il 2023 è stato l'anno più caldo mai registrato con simultanei disastri climatici. Gli spopolamenti interni e le migrazioni causati dai cambiamenti climatici sono aumentati del 45% tra il 2021 e il 2022. Milioni di persone in tutto il mondo sono a rischio immediato di carestia e morte e i cambiamenti climatici possono portare o aumentare disuguaglianze sociali ed economiche, creando disparità in termini di accesso alle risorse, al lavoro e, più in generale, alla prospettiva di una vita dignitosa.

Gli effetti negativi derivanti dagli impatti climatici influenzano la sicurezza e la salute dei lavoratori attraverso condizioni meteorologiche estreme e aumento delle temperature, esposizione a radiazioni e contatto con sostanze nocive, inquinamento atmosferico interno ed esterno. Le principali conseguenze sono visibili in termini di costi sanitari più elevati, riduzione della qualità della vita e perdite di produzione. Le stime basate su un aumento della temperatura a livello globale di 1,5°C e sulle tendenze della forza lavoro, indicano che, nel 2030, il 2,2 per cento del totale delle ore di lavoro in tutto il mondo andrà perso a causa delle temperature elevate; si tratta di una perdita di produttività equivalente a 80 milioni di posti di lavoro a tempo pieno (ILO, 2023).

Secondo l'*European Climate and Health Observatory* (2022) le variazioni di temperatura in Europa tra il periodo 2016-2019 e il periodo 1965-1994 hanno comportato un calo dello 0,98 per cento del numero di ore di lavoro nei settori ad alta esposizione (agricoltura, silvicoltura, estrazione mineraria, estrazione e costruzione). In particolare, il cosiddetto “stress da calore” (Van Daalen et al., 2022) che colpisce i lavoratori provoca interruzioni, riduce i cicli produttivi e, di conseguenza, una trasformazione degli stili di vita.

Al 54° *World Economic Forum 2024* di Davos è stato presentato il *Global Risks Report 2024* che evidenzia le principali minacce mondiali, tra cui spiccano disinformazione e clima quali principali rischi globali. La ricerca sui rischi globali è il frutto del lavoro di 1500 esperti attraverso l'analisi di due archi temporali: uno sul breve periodo, a due anni, e uno sul lungo periodo, a dieci anni, in un contesto di cambiamenti geostrategici, climatici, tecnologici e demografici. Sono sei gli eventi principali legati al clima che sono stati analizzati come fattori dal forte impatto negativo: inondazioni, siccità, ondate di caldo, tempeste tropicali, incendi e innalzamento del livello del mare. I risultati dell'analisi hanno mostrato che entro il 2050 è probabile che il cambiamento climatico causi 14,5 milioni di morti e 12,5 trilioni di dollari di perdite in tutto il mondo.

Nel documento del *Global Risks Report 2024* (*World Economic Forum, 2024*) è inoltre presente un'importante quanto tragica considerazione: il cambiamento climatico aggraverà la situazione relativa alle disuguaglianze sociali. La povertà economica e la perdita di posti di lavoro sono strettamente correlati e la situazione si aggrava se si considerano la media anagrafica elevata, lo spopolamento e la scarsa riqualificazione professionale. I più vulnerabili, come gli anziani, i giovani disoccupati, le persone a basso reddito o i territori marginali saranno i più colpiti dalle conseguenze legate al clima.

L'equità sociale e la prevenzione dell'aggravio delle disuguaglianze sociali causati dai cambiamenti climatici si può declinare in diverse dimensioni: geografico, attraverso l'individuazione dei territori più a rischio in base alla localizzazione o alla dipendenza da un specifico settore produttivo (es. comunità costiere, comunità montane); individuale, attraverso l'individuazione delle fasce più deboli

della popolazione; generazionale, garantendo alle generazioni più giovani e a quelle future una vita dignitosa, anche attraverso la scelta di politiche di adattamento i cui oneri ricadano in modo equo. Considerando che la crisi climatica amplifica le disuguaglianze di genere ed età, poiché gli eventi meteorologici estremi, le catastrofi naturali e il degrado ambientale a lungo termine minacciano le abitazioni, i sistemi di welfare, le reti e infrastrutture sociali comunitarie è necessario analizzare ed indagare, nell'ambito dell'istruzione, della formazione, della partecipazione e della *leadership* i principali riferimenti euristici.

## **IL PIANO NAZIONALE DI ADATTAMENTO AI CAMBIAMENTI CLIMATICI: INTERPRETAZIONI E PROSPETTIVE**

Il Ministro dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica, con il decreto n. 434 del 21 dicembre 2023, ha approvato il Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici (PNACC), che porta a compimento un percorso di pianificazione strategica in materia di adattamento ai cambiamenti climatici iniziato nel 2015 con la Strategia Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici (SNAC).

A livello locale vi sono diversi strumenti che possono dare un apporto al percorso di progettazione all'adattamento climatico tra i quali: i Piani di adattamento comunali, i Piani di adattamento e mitigazione comunali, i Piani o le Strategie di sostenibilità e resilienza climatica, i programmi di Agenda urbana, i Piani d'Azione per l'Energia Sostenibile e il Clima (PAESC-SECAP) adottati nel quadro del nuovo Patto dei Sindaci per il Clima e l'Energia, le Agende Metropolitane per lo Sviluppo Sostenibile. A questi si possono aggiungere altri strumenti di caratteri più partecipativo, derivanti da specifiche competenze di governo e pianificazione del territorio e pianificazione, come ad esempio i Piani Urbani della Mobilità Sostenibile (PUMS), i Piani del verde urbano, i Piani di emergenza comunale, i Regolamenti edilizi, i Piani Urbanistici Generali, i Piani strategici e i Piani territoriali metropolitani.

La progettualità educativa sostenibile, che implica l'ideazione e la messa in opera di percorsi di educazione ambientale, dev'essere parte integrante dei piani d'azione per lo sviluppo sostenibile. La possibilità di predisporre un programma condiviso di iniziative per la sostenibilità dello sviluppo a livello locale è strettamente legata all'enfasi riconosciuta alla formazione come attività ineludibile per promuovere processi di riflessione socioculturale e consapevolezza personale. La pedagogia dell'ambiente, ridefinendo la prospettiva euristica delle pratiche connesse a diverso titolo con l'educazione ambientale, ne prospetta una legittimità progettuale non ristretta alla dimensione informativo-divulgativa, che identifica un ambito degno di attenzione da parte di tutte le discipline scientifico-culturali (Malavasi, 2017).

L'obiettivo principale del PNACC è fornire un quadro di indirizzo nazionale per l'implementazione di azioni finalizzate a ridurre al minimo possibile i rischi derivanti dai cambiamenti climatici, a migliorare la capacità di adattamento dei sistemi socioeconomici e naturali, nonché a individuare e progettare eventuali nuovi scenari che si potranno presentare con i cambiamenti delle condizioni climatiche.

Attraverso il Piano, il MASE ha cercato di rispondere da un lato, all'urgenza di dare risposta alle criticità climatiche e ai relativi impatti, dall'altro, alla necessità di realizzare la prima e necessaria azione di sistema dell'adattamento.

L'attuazione delle azioni di adattamento nei diversi settori transita da una "*governance* dell'ambiente per l'ecologia integrale" (Malavasi, 2022) capace di definire bisogni, ruoli, responsabilità, priorità e impatti definendo fonti e strumenti di progettazione per l'individuazione di soluzioni attuabili (*soft, green and grey hard solution*).

Il PNACC pone le basi per una azione di breve e di lungo termine, articolata su due livelli di intervento: uno sistemico, l'altro di indirizzo che potremmo definire progettuale.

Sul piano sistemico il PNACC mira alla costruzione di un contesto organizzativo incentrato sulla definizione di una struttura e dei criteri di *governance* e sullo sviluppo delle conoscenze.

Sono delineate, in primo luogo, azioni di rafforzamento amministrativo costituite da: una struttura di *governance* nazionale per l'adattamento; un Osservatorio nazionale che coordina e pianifica le azioni di adattamento; integrazione dei principi, misure e azioni di adattamento ai cambiamenti climatici nei Piani e Programmi a tutti i livelli di governo; definizione delle modalità e strumenti settoriali e intersettoriali per implementare le misure del PNACC: incluse fonti di finanziamento, individuazione di ostacoli normativi, regolamentari e procedurali; rafforzamento delle competenze per migliorare e organizzare il quadro delle conoscenze sugli impatti, vulnerabilità e rischi dei cambiamenti climatici in Italia.

Sul piano progettuale il PNACC mira a definire una pianificazione e la realizzazione delle azioni di adattamento regionali e locali. Tale approccio segue quello della Strategia europea di adattamento 2021 che, pur costituendo un atto privo di efficacia giuridica vincolante, riveste un importante ruolo di impulso e di indirizzo. Infatti, la Strategia europea si pone, tra l'altro, l'obiettivo di migliorare le strategie e i piani di adattamento a tutti i livelli, ritenendoli "strumenti importanti che dovrebbero essere ulteriormente sviluppati dalle autorità nazionali, regionali e locali". Emerge quindi l'esigenza di una pianificazione e progettazione ambientale strategica dell'adattamento in grado di tenere considerazione delle diversità ambientali, sociali ed economiche.

Il PNACC, sulla base delle esperienze internazionali ed europee e degli strumenti metodologici disponibili a livello regionale e locale, presenta alcuni spunti progettuali:

- definizione di possibili luoghi di *governance* e modelli di intervento partecipativo regionale e locale;
- indicazioni per identificare impatti e vulnerabilità ai cambiamenti climatici;
- modalità di rappresentazione delle priorità territoriali, di definizione e implementazione delle azioni di adattamento anche a partire dagli strumenti della pianificazione territoriale anche attraverso gli strumenti di finanziamento della programmazione europea, nazionale e regionale;
- percorsi formativi e professionali per supportare a livello locale iniziativa per il clima e l'energia.

La realizzazione del Piano necessita di una "progettazione competente" (Cfr. Birbes, 2012) fondata su capacità cognitive ed emotive, attraverso una riflessività e meta-riflessività costante. In questa prospettiva, la relazione io-mondo e io-ambiente richiede di assumere orientamenti etico-valoriali quali guida nelle scelte il più possibile coerenti e consapevoli (Cfr. Gallerani, Birbes, 2019).

## **RIQUALIFICAZIONE PROFESSIONALE E COMPETENZE *GREEN***

Nel PNACC si legge con chiarezza che "la riqualificazione professionale, inoltre, assume un ruolo centrale e strategico nelle politiche da adottare per la mitigazione degli effetti socioeconomici derivanti dal cambiamento climatico" (MASE, 2023, p. 72).

In un mercato del lavoro sempre più dinamico, infatti, garantire la possibilità di aggiornarsi e di essere competitivi e di aggiornare la professionalità in accordo con i "*green jobs*" è fondamentale per permettere alle aziende di recepire i requisiti normativi nazionali, europei e internazionali. L'elaborazione di modelli educativi improntati alla valorizzazione delle competenze critiche e creative interessa la stessa scelta degli indicatori ambientali di riferimento e ha da riarticolare le procedure consuete di analisi e di "animazione" ambientale, la redazione dei rapporti sullo stato dell'ambiente locale e la formulazione dei piani d'azione per lo sviluppo sostenibile (Malavasi, 2017). L'attuale situazione emergenziale ha avuto notevoli ripercussioni anche sul ruolo e sulle funzioni delle istituzioni scolastiche ed educative, sottolineando ancor più il carattere di urgenza pedagogica che suggerisce di perseguire un itinerario di intervento innovativo finalizzato alla promozione dell'attuazione di un orientamento efficace (Mannese, 2019).

Il *Joint Research Centre* della Commissione europea, che fornisce un sostegno scientifico interno alla Commissione Europea nel gennaio 2022 ha pubblicato il “*GreenComp. Quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità*” (Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M., 2022) in concomitanza con la proposta di raccomandazione della Commissione europea relativa all’apprendimento per la sostenibilità ambientale che rileva, purtroppo, come “l’apprendimento per la sostenibilità ambientale non è ancora un elemento sistemico della politica e della pratica nell’UE”. Pochi Paesi hanno fatto dell’apprendimento permanente un principio guida per la sostenibilità nell’istruzione e nella formazione.

Si tratta di un appello che la pedagogia non può respingere

la consapevolezza delle questioni ambientali e della sostenibilità riportano all’attenzione del mondo pedagogico il bisogno che si sviluppi una eco-cittadinanza critica, competente, consapevole del legame che si stabilisce tra uomo e natura, che partecipa ai dibattiti politici e pubblici relativi ai problemi ambientali, che proprio in questi contesti contribuisce alla co-costruzione di conoscenza (Santelli Beccegato & Calvano, 2017, p. 248).

Per esprimere appieno il loro potenziale, l’apprendimento e l’insegnamento per la sostenibilità ambientale devono aver luogo non solo nelle scuole e nell’istruzione superiore, ma in tutte le parti del sistema (formale, non formale, informale) e a tutti i livelli (dalla prima infanzia all’età adulta fino all’età avanzata), in una prospettiva di *lifelong, lifewide e lifedeep education*.

Lo sviluppo di un quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità è una delle azioni politiche stabilite nel *Green Deal* europeo come fondamento per l’inclusione, non solo ambientale, dell’Unione europea attraverso approcci interdisciplinari al fine di comprendere l’interconnessione dei sistemi economici, sociali e naturali.

Il *GreenComp* mira a configurarsi come uno strumento, non un atto normativo o prescrittivo, di cui avvalersi per la progettazione didattica in qualsiasi contesto di apprendimento, formale, non formale e informale. È articolato in dodici competenze, divise in quattro aree di interconnesse:

“Fare propri i valori di sostenibilità”, “Cogliere a fondo la complessità nella sostenibilità”, “Prevedere un futuro sostenibile”, “Agire per la sostenibilità”; raccoglie buone pratiche ed esempi, esito dell’approfondimento della letteratura scientifica e della consultazione di 75 esperti e portatori d’interesse di tutta l’Europa.

Più specificatamente, i quattro settori di competenze interconnessi poggiano su:

- interpretare i valori della sostenibilità;
- accettare la complessità;
- immaginare futuri sostenibili;
- agire per la sostenibilità.

Le azioni identificate dal *Green Comp* invitano gli Stati aderenti attraverso le proprie agenzie educative e formative, nel rispetto delle diverse competenze locali a:

1. implementare lo sviluppo delle competenze chiave e competenze verdi in una prospettiva di apprendimento lungo tutto l’arco della vita;
2. dare piena attuazione ai sistemi di Istruzione e la Formazione Professionale (IFP), di Istruzione Superiore e di ricerca universitaria;
3. coinvolgere le istituzioni di istruzione e formazione, gli enti di ricerca, le aziende, le parti sociali e altri portatori di interesse nella riqualificazione e nel miglioramento del livello delle competenze per la sostenibilità;
4. offrire a docenti, formatori, lavoratori, professionisti dell’orientamento e decisori politici nell’acquisizione e nell’aggiornamento delle conoscenze, delle abilità e delle competenze necessarie per contribuire allo sviluppo sostenibile attraverso la promozione della formazione iniziale e della formazione professionale continua;

5. incoraggiare le persone a partecipare, nell'ambito dell'istruzione formale e non formale, alle opportunità di apprendimento, miglioramento del livello delle competenze o riqualificazione, e la mobilità internazionale attraverso gli strumenti e i programmi di finanziamento nazionale e dell'Unione europea, tra cui Erasmus+ e FSE+.

## PROGETTARE IL LAVORO DIGNITOSO

Ricompone un legame partecipato e creativo tra economia e società chiama in causa le organizzazioni e la riflessione critica su di esse; in particolare il riferimento è alla pedagogia dell'impresa che, attraverso la progettazione per la sostenibilità, riconosce la rilevanza dello sviluppo umano e dell'ambiente e la promozione di percorsi formativi per una rinnovata cultura della responsabilità (Vischi, 2019). Individua il lavoro come dimensione fondamentale per la crescita esistenziale e professionale nel rispetto della sua dignità.

Un lavoro dignitoso per tutti è al centro della visione dell'*International Labour Organization* - ILO e ampiamente condivisa a livello globale, basata sul duplice convincimento che “la giustizia sociale sia la strada migliore per una pace duratura e che il lavoro non è una merce”. È al tempo stesso fondamento essenziale della dignità umana e strada maestra da percorrere per garantire che ogni uomo e ogni donna, con le famiglie e le comunità di cui fanno parte, abbiano accesso a una vita di realizzazione personale, con la possibilità di contribuire al bene comune e alla cura del creato.

Il *lavoro dignitoso* non è un concetto astratto né ideologico, ma l'obiettivo di un percorso concreto per garantire una vita buona alle persone. Deregolamentazione del mercato del lavoro, mancanza di occupazione e precarietà, disuguaglianza retributiva sono i presupposti dell'assenza di un lavoro dignitoso, perché rendono gli uomini e le donne socialmente vulnerabili.

Le difficoltà di accedere a un lavoro dignitoso sono probabilmente più gravi nelle aree rurali, nel settore informale e nelle attività a conduzione familiare. Nuove forme di ingiustizia legate al lavoro derivano dal degrado ambientale, con l'aggravante che coloro i quali ne patiscono le conseguenze sono anche vittima di discriminazioni sociali. L'introduzione dell'intelligenza artificiale e della robotica in molti settori ha avuto un impatto non indifferente sull'organizzazione del lavoro. Può portare a delocalizzazioni, alla perdita di posti di lavoro e alla mobilità. Tutto ciò ostacola il cammino verso l'individuazione di contesti lavorativi dignitosi e sostenibili.

Promuovere il lavoro dignitoso significa: retribuzione equa e tutela giuridica per tutti; libertà sindacale e contrattazione collettiva, così come accesso al dialogo tra le parti sociali; libertà di lavorare, tutela e sostegno durante tutto l'arco della vita; sostegno e protezione in tempi di grandi trasformazioni tecnologiche, sociali e ambientali, anche attraverso sicurezza sociale e politiche attive per rafforzare le competenze e la formazione dei lavoratori.

Progettare un lavoro dignitoso è la sfida cruciale del nostro tempo e comprende integralmente quattro dimensioni:

- sociale: è la cooperazione di molti individui verso un obiettivo comune; è un'espressione di solidarietà e di condivisione dei rischi e del senso umano del proprio agire;
- economica: genera valore e lo mette a disposizione di tutta la società;
- ecologica: si esercita sulla natura e sull'ambiente e li modifica, e può proteggerli o distruggerli;
- spirituale: contribuisce allo sviluppo e alla realizzazione personale.

In tutti i settori dell'attività umana e in ogni contesto professionale, il lavoro dignitoso deve includere il diritto a lavorare in modo da contribuire positivamente allo sviluppo umano integrale senza danneggiare l'umanità e l'ambiente.

La promozione di un lavoro dignitoso richiede di ripensare il modello economico verso scenari di sostenibilità, ponendo al centro la cura delle relazioni e la cura del creato. Deve integrare le esigenze



della transizione ecologica e sociale a tutti i livelli. È possibile individuare alcune priorità tra le aree critiche che richiedono attenzione, rappresentano una priorità: il miglioramento della salute e della sicurezza dei lavoratori e delle loro famiglie e comunità; la necessità di mitigare i rischi ambientali e di promuovere investimenti verso forme di produzione più verdi e più sicure; la cura di chi è ai margini della società; la promozione di politiche occupazionali giuste per accompagnare la transizione verso una *green economy* e più in generale una *green society*.

Le imprese, organizzazioni volte al cambiamento, devono contribuire a promuovere uno sviluppo economico inclusivo e sostenibile, l'occupazione e un lavoro dignitoso per tutti che non può prescindere dall'acquisizione di competenze e capacità per tutti, lungo il corso della loro vita lavorativa.

In particolare, la pedagogia, *iuxta propria principia*, deve comprendere le necessità formative del mercato del lavoro tenendo conto dell'evoluzione e sostenere la progettazione di adeguati sistemi educativi e formativi per rafforzare la capacità dei lavoratori di sfruttare le nuove opportunità di lavoro.

“L'integrazione tra sistema educativo e mondo del lavoro va considerata come essenziale per la costruzione delle competenze e dei mestieri del futuro e orientare lo sviluppo umano in modo equo e solidale” (Vischi, 2014, p. 23). Il passaggio dalla scuola al lavoro, genitorialità, cambiamento del lavoro, pensionamento sono alcune delle transizioni che hanno notevoli risvolti socio-relazionali nella vita di ognuno. A fianco di queste sfide, per così dire *locali*, si sono aggiunte trasformazioni di carattere *globale* sempre più emblematiche tra cui la tecnologia, i cambiamenti demografici e nuovi modelli di economia. Sostenere, attraverso la formazione, le persone in questo processo di transizione amplierà le loro conoscenze e fornirà loro gli strumenti per poter affrontare in modo efficace il cambiamento.

## CONCLUSIONI

Il presente contributo, senza pretesa di esaustività, ha inteso raccogliere alcune sollecitazioni provenienti dalle politiche, per lo più europee, in materia di clima indagandone gli aspetti pedagogici e progettuali al fine di sostenere e promuovere il diritto al lavoro e condizioni giuste ed eque.

Nei diversi documenti si è riscontrato il desiderio di perseguire la finalità di non lasciare indietro nessuno, evitare discriminazioni e abbandoni.

Il “bene lavoro può essere considerato un valore basilare di buona cittadinanza se associato ad un progetto etico-educativo, legato a scelte di civiltà e di promettente convivenza” (Vischi, 2018, p. 47) e richiama principi quali libertà, creatività, partecipazione e solidarietà.

Le imprese possono e devono svolgere un ruolo più significativo per contribuire ad affrontare i cambiamenti socioeconomici e promuovere uno sviluppo sostenibile sempre più responsabile e integrale.

Implica forme di lavoro dignitoso impegnandosi in un dialogo sociale e adottando un quadro di riferimento etico basato sul rispetto della dignità umana, l'uguaglianza, la giustizia e l'equità come pilastri della responsabilità sociale d'impresa.

Generare impresa per educare allo sviluppo nella società dei diseguali, impegna oggi enti, associazioni, università ad alimentare un circuito fecondo di condivisione e progettazione per affrontare i temi del lavoro, del profitto e degli stili di vita. Le imprese, nello slancio di coraggio e visione del futuro che può contrassegnarle, possono essere uno tra gli attori fondamentali dello sviluppo umano, di un'ecologia integrale per affrontare le iniquità. È il rinnovato mandato di una pedagogia “come scienza di confine” (Mannese, 2019) tra lavoro e organizzazioni con stile creativo, libero, partecipativo, solidale.

## BIBLIOGRAFIA

- Bianchi, G., Pisiotis, U. & Cabrera Giraldez, M. (2022). *GreenComp The European sustainability competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2760/13286>
- Birbes, C. (2012). *Progettare competente. Teorie, questioni educative, prospettive*. Milano: Vita e Pensiero.
- Birbes, C. & Gallerani, M. (Eds.). (2019). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- European Environment Agency. (2022). *Climate change impacts on health in Europe: heat and infertile diseases*. <https://www.eea.europa.eu/publications/climate-change-impacts-on-health>
- International Labour Organization. (2023). *World Employment and Social Outlook: Trends 2023. The value of essential work*. [https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/WCMS\\_871016/lang--de/index.htm](https://www.ilo.org/global/research/global-reports/weso/WCMS_871016/lang--de/index.htm)
- Malavasi, P. (2018). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente e ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2024). Educazione, coscienza ecologica, sviluppo umano. *Rivista Lasalliana*, 91,53-63. <https://www.lasalliana.com/la-rivista/ultimo-numero.html>
- Malavasi, P. & Vischi, A. (Eds.). (2023). *Sguardi pedagogici. Tra sostenibilità e formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P., Iavarone, M.L., Orefice, P. & Pinto Minerva, F. (Eds.). (2017). *Pedagogia dell'ambiente 2017 Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2018). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 24-30. [https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21\\_02](https://doi.org/10.7346/-fei-XIX-01-21_02)
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia come scienza di confine nella pedagogia del lavoro: il principio di responsabilità. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini, *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 367-373). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Ministero dell'Ambiente e della Sicurezza Energetica. (2023). *Piano Nazionale di Adattamento ai Cambiamenti Climatici - (PNACC)*. <https://va.mite.gov.it/it-IT/Oggetti/Documentazione/7726/11206>
- Santelli Beccegato, L. & Calvano, G. (2017). Per evitare la catastrofe annunciata. Ecologia integrale ed educazione ambientale: significati e linee di ricerca. In P. Malavasi, P., M.L. Iavarone, M. L., P. Orefice, P. & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017 Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 243-254). Lecce: Pensa MultiMedia.
- United Nations Office for the Coordination of Humanitarian Affairs. (2024). *Global Humanitarian Overview 2024*. <https://www.unocha.org/publications/report/world/global-humanitarian-overview-2024-enarfres>
- Van Daalen, K.R., et al. (2022). The 2022 Europe Report of the Lancet Countdown on health and climate change: verso un futuro resiliente ai cambiamenti climatici. *The Lancet Public Health*, 7(11). [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(22\)00197-9](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(22)00197-9)
- Vischi, A. (2018). Responsabilità tra impresa ed ecologia integrale. *Pedagogia Oggi*, XVI(1), 213-227. <https://doi.org/10.107346/PO-012018-14>
- Vischi, A. (Ed.). *Learning city, Human grids. Governance, conoscenza scientifica, processi formativi*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- World Economic Forum. (2024). *Global Risks Report 2024*. <https://www.weforum.org/publications/global-risks-report-2024>

## Curare il mondo. L'educazione ai diritti umani attraverso la transizione ecologica

### Healing the World. Human rights education through ecological transition

Valentina Pagliai

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, [valentina.pagliai@unicatt.it](mailto:valentina.pagliai@unicatt.it)

#### **ABSTRACT**

Le sfide del nostro tempo richiedono l'impegno, da parte della comunità educante, a sviluppare percorsi educativi attingendo anche dalle ricchezze dei territori affinché le nuove generazioni e, attraverso di esse, la comunità tutta comprendano appieno che la cura dell'ambiente, la sua conoscenza e il suo rispetto, sono parte integrante della nostra vita. L'articolo, muovendo dalla disanima sul concetto di diritti umani e poi quello di diritti planetari, analizza in che modo gli strumenti normativi attuali, quali il pacchetto di fondi Next Generation EU, stimolino la società a un approccio più consapevole delle intersezioni tra persone, pianeta e società e quali prospettive pedagogiche possono essere messe in campo affinché la transizione ecologica sia un vero strumento di attivazione dell'uguaglianza.

#### **ABSTRACT**

The challenges of our time require the commitment, on the part of the educational community, to develop educational paths also drawing from the richness of territories, so that the new generations and, through them, the whole community fully understand that the care of the environment, its knowledge and respect are an integral part of our lives. The article, starting from the debate on the concept of human rights and then that of planetary rights, analyzes how current regulatory instruments, such as the Next Generation EU fund package, stimulate society to be more aware of the intersections between people, planet and society and what pedagogical perspectives can be put in place so that the ecological transition is an efficient instrument of activation of equality.

#### **PAROLE CHIAVE/KEYWORDS**

Diritti umani; Diritti planetari; Next Generation EU; Transizione ecologica; Cittadinanza attiva

Human rights; Planetary rights; Next Generation EU; Ecological transition; Active citizenship

#### **INTRODUZIONE**

L'osservazione diretta della natura, così come ci è stata restituita da studiosi quali l'etologo Konrad Lorenz, ha avuto enorme importanza anche nella riflessione sui diritti umani. Se, come ha sottolineato Antonio Cassese, l'aggressività è stata spesso vista come una virtù tipica del "capo", è opportuno interrogarci sull'importanza di mettere in atto prospettive pedagogiche atte a modificare questo approccio, in nome di un riconoscimento sostanziale della parità di genere, della necessità di non sopraffare la natura e, in generale, del riconoscimento dell'uguaglianza tra tutte le persone. L'Agenda 2030 sullo sviluppo sostenibile ha innescato una riflessione attenta sull'interconnessione tra i diritti delle persone a livello globale e quelli del mondo che ci ospita: la ricezione di queste istanze da parte degli Stati e la sua promozione nelle scuole è diventato uno strumento essenziale per raggiungere tali obiettivi e per sottolineare come la società tutta sia chiamata a fare la propria parte. Se è vero, come è vero, che non esiste un "Planet B", è urgente che le diverse istanze della società -istituzioni, mondo della scuola, territori, terzo settore- collaborino affinché la tutela dell'ambiente diventi una priorità a tutti i livelli.

## ABITARE IL MONDO

### *Homo homini terraeque lupus*

Antonio Cassese, giurista, giudice, docente universitario di Diritto Internazionale nonché primo Presidente del Tribunale Speciale per la ex Jugoslavia, si è interrogato a lungo su cosa spinga gli esseri umani a sopraffare i propri simili. Tra le voci e le testimonianze da lui raccolte, spicca quella dello psicoanalista freudiano tedesco Alexander Mitscherlich (1908-1982) che aveva fatto esperienza, in prima persona, degli orrori del nazismo. In qualità di esperto dei processi mentali umani, Mitscherlich sostiene che la violenza, la mobilità, l'aggressività siano caratteristiche tipiche della specie umana. Sebbene condannate dalla morale, tra di esse l'aggressività si configura come virtù eroica, virile, come sembianza del capo (Cassese, 2008, pp. 189-190). L'aggressività, sia essa individuale o collettiva, si manifesta nell'aggressione a ciò che Cassese definisce "un territorio estraneo", sia perché non riconosciuto come proprio simile, sia perché oggetto di bramosia di conquista, come nel caso delle guerre. L'osservazione empirica effettuata dallo psicologo durante la sua tormentata vita trascorsa tra l'altro anche nella prigione di Norimberga, città nella quale assistette poi, in qualità di medico, come osservatore al processo tenuto da un tribunale militare statunitense contro i medici nazisti, unitamente agli studi sul comportamento animale tenuti da studiosi quali Konrad Lorenz, inducono Cassese a riflettere sulla barbarie attraverso gli esempi di costrizione del ruolo nelle lotte per la supremazia nel gruppo. Osserva Lorenz come le madri di alcune specie di vertebrati, ove private di stimoli percettori in grado di captare un pericolo per i propri piccoli, sviluppano un'aggressività superiore al normale: ne consegue che, se la madre di una specie, attraverso l'udito o la vista, è in grado di captare la sofferenza dei propri cuccioli, inibisce naturalmente la propria aggressività (Lorenz, 1969, p. 139). Per quanto innato, l'istinto alla sopraffazione, che rischia di esasperarsi in violenza, può essere inibito attraverso la cura dell'io e l'educazione, manifestazioni di atti d'amore in assenza dei quali il piacere distruttore si sostituisce a quello che deriva dal riconoscimento del valore dell'altro. Traslando questa tensione alla sottomissione di ciò che ci circonda e che non conosciamo all'ambiente naturale, ci vengono incontro le tesi di filosofi come Bacone o Cartesio, per i quali il fine della scienza era rendere l'uomo capace di sottomettere la natura (Birbes, 2016, p. 39).

È indubbio che la svolta data, in ambito internazionale, al riconoscimento dei diritti di ogni singolo essere umano, indipendentemente dal luogo e dalla condizione di nascita, sia la Dichiarazione universale dei diritti umani, firmata a Parigi nel 1948 su impulso di Eleanor Roosevelt. Così come la Costituzione Italiana, entrata in vigore il 1° gennaio dello stesso anno, anche la Dichiarazione universale era figlia della tragedia di quel "secolo breve" (Hobsbawm, 1994) che in meno di

cinquant'anni aveva visto ben due conflitti mondiali. Allora l'urgenza era riconoscere l'uguaglianza tra tutte le persone e promuovere, attraverso la nascita delle Nazioni Unite, la collaborazione economica tra Stati tesa anche alla ricostruzione di quei Paesi devastati dal conflitto. Grazie alle Nazioni Unite prima e alla nascita dell'Unione Europea poi, il mondo ha visto un periodo lungo di pace globale, seppur funestata da centinaia di conflitti sparsi in diversi continenti. Contestualmente il progresso scientifico e tecnologico ha ridotto le distanze e permesso a sempre più persone di viaggiare a costi accessibili, pagando però un tributo importante in termini di inquinamento. Questa posizione antropocentrica ha dimostrato la sua fallacità a più riprese nel corso della Storia, ma è stata messa in discussione prepotentemente negli ultimi cinquant'anni: tra gli esponenti delle istituzioni che, già negli anni Sessanta del Secolo scorso, hanno parlato di inquinamento, si ricorda Robert Francis Kennedy (1925-1968) quando, in qualità di senatore dello Stato di New York, tenne un discorso al Congresso per il controllo dell'inquinamento dell'aria nelle zone metropolitane degli Stati di New York e New Jersey (4 gennaio 1967) in cui sostenne che “[...] i due chili di cenere e di spazzatura che ognuno di noi getta ogni giorno nella città, e perfino i rifiuti buttati negli inceneritori dei nostri appartamenti, tutte queste cose si scaricano nell'aria che respiriamo” (Colombo e Mattioli, 2018, p. 58).

Negli anni Settanta del XX secolo la riflessione sull'ambiente è approdata alle Nazioni Unite: nel 1972 venne organizzata a Stoccolma la prima Conferenza mondiale su “Ambiente Umano”, che di fatto rappresenta la prima tappa del Programma delle Nazioni Unite sull'Ambiente (UNEP) e da lì in poi si sono susseguiti incontri e dibattiti che hanno portato alla creazione di una normativa tesa alla tutela dell'ambiente. La presa di coscienza su come non sia più possibile parlare di diritti umani isolandoli dai diritti e dalla tutela dell'ambiente si attesta nel 2015 con i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile di Agenda 2030 delle Nazioni Unite, che si sviluppano intorno a 5 “p”: persone, pianeta, pace, prosperità e partenariato. Nessuno dei suoi 17 obiettivi e dei suoi 169 sotto obiettivi è in grado di realizzarsi da solo: non si può immaginare un mondo senza povertà o fame senza garantire l'accesso all'istruzione, alla parità di genere e senza terminare le odiose pratiche di sfruttamento delle materie prime che alimentano anche i flussi migratori impoverendo ulteriormente diverse zone del mondo. L'Agenda 2030 non è solo un insieme di suggestioni, ma è una bussola valoriale promossa a vari livelli della società: si pensi alla sua centralità nella materia educazione civica diventata obbligatoria nell'anno scolastico 2020/2021 con la Legge 20 agosto 2019, n.92, dove la sostenibilità assume a ruolo di cornice per la costruzione di una cittadinanza autenticamente attiva e capace di farsi carico delle istanze di cambiamento.

### ***Next Generation EU: formare i giovani alle sfide di oggi***

Il 2015 ha segnato un punto di svolta nella riflessione sulla centralità dell'ambiente per l'eliminazione delle disuguaglianze. Tuttavia, sono ancora molte le persone che, a nove anni di distanza, relegano la sostenibilità alla sola tematica ambientale. Per quanto attiene al mondo della scuola, come già visto la Legge 92/2019 sull'educazione civica si attesta come strumento fondamentale per la comprensione dell'interconnessione tra diritti umani e diritti ambientali. Entrata in vigore nell'*annus horribilis* della scuola italiana, l'educazione civica si è dovuta confrontare con le problematiche innestate dalla pandemia che, tra le altre cose, hanno ulteriormente acuito il divario educativo -e quindi sociale- tra diverse zone del Paese. All'indomani della pandemia, mentre il mondo faceva ancora i conti con le colossali perdite umane, sociali ed economiche, i paesi dell'UE stanziavano ben 806,9 miliardi di euro per rispondere alle esigenze di ripresa e resilienza rese ormai irrimandabili. L'intento dichiarato del piano è quello di rendere l'Europa più sana, più verde, più inclusiva e più digitale, chiedendo l'aiuto e la collaborazione di singoli, istituzioni, aziende e comunità. Le cinque missioni del pacchetto Next Generation EU si sviluppano attorno a quei settori che, durante il periodo pandemico e post pandemico, hanno dimostrato la loro vulnerabilità, ovvero: l'ecologia (“un'Europa più verde”); il digitale (“un'Europa più digitale”); la salute (“un'Europa più sana”); istruzione e lavoro (“un'Europa

più forte”); diritti di gruppi di persone (“un’Europa più egualitaria”). Si ravvisa, in questo esplicito appellarsi ai cittadini comunitari affinché contribuiscano alla (ri)costruzione dell’Europa secondo cinque direttive, l’intento di coinvolgere tutti gli strati della società affinché nessuno si esima dal portare il suo contributo.

Per quanto attiene alla prima missione, ovvero “Più verde”, il punto di partenza è che l’Europa sia sulla buona strada per diventare il primo continente a impatto climatico zero entro il 2050. È già stato deciso di non produrre più gas a effetto serra di quanto gli ecosistemi comunitari possano assorbirne naturalmente, ma il pacchetto Next Generation EU permetterà di investire in tecnologie rispettose dell’ambiente, di introdurre veicoli e trasporti pubblici più ecologici e di rendere gli edifici e gli spazi pubblici più efficienti sotto il profilo energetico. Il Piano esorta anche a proteggere il nostro ambiente naturale chiedendo un impegno a migliorare la qualità dell’acqua dei fiumi e dei mari, ridurre i rifiuti e le plastiche inquinanti, piantare miliardi di alberi e ripopolare il mondo di api; creare spazi verdi nelle città e sfruttare maggiormente le energie rinnovabili; rendere l’agricoltura più rispettosa dell’ambiente in modo che gli alimenti siano più sani. Per quanto concerne le azioni comunitarie, l’Europa ha un ruolo di primo piano nella lotta al *climate change*, come evidenziato dalla presenza alla COP 28 che si è tenuta dal 30 novembre al 12 dicembre 2023 negli Emirati Arabi. Nel giugno 2023, la Presidente UE Ursula von der Leyen e il Presidente della COP28 Sultan Al-Jaber si sono incontrati a Bruxelles e hanno deciso di lavorare insieme su diverse iniziative congiunte per guidare una giusta transizione energetica a livello globale, tra cui l’impegno sulle energie rinnovabili e l’efficienza energetica. Il 2 dicembre 2023, la Presidente von der Leyen, in occasione del World Climate Action Summit di Dubai, ha lanciato il *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency* insieme alla Presidenza COP28 e ai capi di governo e presidenti di 118 paesi. Il *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency* è un documento che attesta l’intenzione, da parte dei 118 Paesi firmatari, di contribuire a creare uno slancio verso il raggiungimento del risultato più ambizioso possibile alla fine della COP28. L’impegno globale è stato sviluppato in stretta collaborazione dalla Commissione Europea e dalla Presidenza della COP28, con il sostegno dell’Agenzia Internazionale per l’Energia (AIE) e dell’Agenzia Internazionale per le Energie Rinnovabili (IRENA). I Capi di Stato e di Governo riconoscono che per garantire che la comunità globale soddisfi l’obiettivo collettivo dell’accordo di Parigi di mantenere il riscaldamento bene al di sotto del 2° C, pur perseguendo gli sforzi per limitare il riscaldamento a 1,5 ° C, il ritmo e la scala di diffusione delle energie rinnovabili e l’efficienza energetica deve aumentare in modo significativo da oggi al 2030, spingendo il movimento globale verso sistemi energetici privi di carburanti fossili. Prendendo atto che l’AIE e l’IRENA prevedono che, per limitare il riscaldamento 1,5 ° C, il mondo richiede tre volte più capacità di energia rinnovabile entro il 2030, i firmatari riconoscono che l’energia è indissolubilmente legata a tutti gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite. Per trasformare l’energia mondiale i sistemi creeranno nuovi posti di lavoro, miglioreranno la vita e i mezzi di sussistenza e daranno potere alle persone, alle comunità e alle società. L’enorme contributo delle energie rinnovabili e dell’efficienza energetica per il raggiungimento dell’Obiettivo 7 dell’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile delle Nazioni Unite, ovvero "energia accessibile, affidabile, sostenibile e moderna per tutti", è cruciale dal momento che ci sono quasi 800 milioni di persone in tutto il mondo senza accesso a elettricità, di cui quasi 600 milioni in Africa. Il documento finale della Cop 28 mette in correlazione, per la prima volta in trent’anni di negoziati, i combustibili fossili col riscaldamento globale: il vertice di Dubai riconosce quindi l’esigenza di tagliare le emissioni climalteranti e di accelerare la transizione da un sistema basato sulle energie fossili, sul quale si basa circa l’80% della domanda energetica globale, a uno pulito e rinnovabile. Il *Global stocktake*, ovvero il testo definitivo del primo inventario delle azioni compiute dagli Stati, da effettuare ogni cinque anni, ammonisce sul fatto che i Paesi firmatari siano in netto ritardo sull’Accordo di Parigi e devono quindi presentare nuovi impegni determinati sulla riduzione delle emissioni a livello nazionale entro il 2025. Nel documento è indicata la necessità impellente di ridurre le emissioni climalteranti del 43% entro il 2030 e del 60% entro il 2035, rispetto al 2019, per centrare l’obiettivo 1,5°C.

La missione “Più digitale” mira a digitalizzare i Paesi UE per livellare i divari. In questa missione troviamo riferimenti all'intelligenza artificiale, che aiuterà a combattere i cambiamenti climatici e a migliorare l'assistenza sanitaria, i trasporti e l'istruzione. Come sottolinea una ricerca dell'Indire, l'intelligenza artificiale (IA) è penetrata nella nostra routine quotidiana e nella nostra vita professionale, portando sia benefici che potenziali rischi e trasformando diversi settori, inclusa l'istruzione. L'IA offre la possibilità di contribuire in modo significativo all'istruzione potenziando esperienze di apprendimento personalizzate o automatizzando procedure amministrative e permettendo di prendere decisioni informate basate sui dati. Il ruolo dell'IA nei processi di apprendimento ha una natura capillare e pervasiva che comprende diverse dimensioni: educazione con l'IA, sull'IA e per IA. Come suggerito dal Consiglio d'Europa diventa sempre più urgente sia per gli educatori che per gli amministratori scolastici familiarizzare con l'IA e con l'uso dei dati per consentire un impiego corretto, responsabile ed etico di queste tecnologie, sbloccandone il pieno potenziale.

Già nel 2019, prima della pandemia e prima dello stanziamento dei fondi di Next Generation EU, P. Malavasi (2019, p. 31) osservava che “educare robot” implica “porre l'accento in e con le tecnologie su persone e reti generative che condividono una cultura della prossimità”. Il digitale diventa così un attivatore e un filo conduttore delle cinque missioni.

La missione “Europa più sana” muove dalla consapevolezza che tutti noi siamo stati colpiti dalla pandemia di Coronavirus, a livello fisico, psicologico e sociale. Rendere l'Europa più sicura e più sana ci permetterà di essere preparati a qualsiasi crisi futura, mentre la missione “Europa più forte” mira a costruire un'Europa più forte e più resiliente, incoraggiando i giovani a studiare le discipline scientifiche e tecnologiche, che aprono loro le porte verso le professioni verdi e digitali del futuro; verranno sostenuti l'istruzione superiore e gli apprendistati e verranno offerti prestiti e sovvenzioni ai giovani imprenditori.

L'ultima missione “per un'Europa più egualitaria” è mossa dal desiderio che tutti i cittadini europei abbiano pari opportunità, a prescindere dal luogo in cui vivono, e dall'intenzione di celebrare la diversità in ogni sua forma. Tra le azioni messe in campo ci sono la lotta contro il razzismo e la xenofobia; la promozione dell'uguaglianza di genere e l'emancipazione femminile; la protezione dei diritti della comunità LGBTQI+ e il contrasto alle diverse forme di discriminazione. Per fare questo è necessario rafforzare il diritto dell'UE affinché giunga a contemplare tutte le forme di incitamento all'odio e di reati generati dall'odio. Ma “uguaglianza” significa anche pari opportunità economiche e sociali per tutti: Next Generation EU promuove opportunità di lavoro per le persone con disabilità e per coloro che vivono in zone rurali, remote o svantaggiate e sostiene l'accesso all'istruzione per bambine e bambini con situazioni di partenza svantaggiate.

L'educazione ha un ruolo centrale nel pacchetto Next Generation EU, che si traduce, in Italia, nel PNRR. Il concetto di pace, del resto, è strettamente collegato a quello di partecipazione attiva, concetto imprescindibile per creare una società realmente centrata sull'importanza della vita associativa: il riconoscimento dei diritti e dei doveri dei cittadini deve quindi portare, anche attraverso l'impianto normativo dell'educazione civica, a una prospettiva pedagogica capace di contemplare un'apertura nel contesto globale a diverse forme di economia, più aperte e generative, nonché a un'attenzione programmatica e incisiva alle tecnologie che sappia mettere in relazione le *hard sciences* con le scienze umane (Malavasi, 2022, pp. 45-46).

Appare chiaro come le cinque missioni di Next Generation EU siano in continuità con i 17 Obiettivi di Agenda 2030, consolidando la certezza che un'Europa (e un mondo) più giusta, equa e sostenibile si possa costruire solo rafforzando investimenti e competenze nei diversi ambiti e sottolineano il ruolo centrale dell'educazione come attivatore dei diritti globali.

## ***EduCARE alla transizione ecologica per promuovere i diritti***

Abbiamo visto come ecologia, digitale, salute, diritti e opportunità di lavoro siano aspetti-chiave fortemente connessi tra di loro. Il mondo della scuola è chiamato oggi a elaborare strategie educative atte a mettere in connessione le materie curriculari con le sfide del presente, anche in ottemperanza a quanto viene richiesto da leggi quali quella sull'educazione civica. Per costruire una cittadinanza autenticamente attiva è necessaria la collaborazione con i territori e gli enti del terzo settore, affinché da una parte i docenti non si sentano oberati dalle richieste ministeriali e, dall'altra, per consentire alle bambine e ai bambini, alle ragazze e ai ragazzi, di sperimentare in prima persona come quanto si apprende in classe è uno strumento essenziale per l'affermazione dei propri desideri e delle proprie inclinazioni e per non vivere la scuola come una parentesi obbligatoria all'interno della propria giornata. I percorsi di cittadinanza attiva, a partire dalla scuola dell'infanzia, possono contribuire a creare un cambiamento: tale cambiamento, soprattutto alla luce degli imponenti fondi stanziati dall'Unione Europea, richiede però un approccio sistemico. La condizione umana, nella sua precarietà di fronte ai rischi climatici, deve diventare il nucleo centrale per la progettazione pedagogica e richiede che i percorsi scolastici siano in costante dialogo e non oggetto di parcellizzazione del sapere (Malavasi, 2022, p. 54).

Il tema della transizione ecologica si è affacciato in maniera pervasiva nella vita di tutti i giorni: dalla raccolta differenziata, allo stop alla circolazione delle auto nelle aree urbane, fino alle tematiche legate all'economia circolare siamo esposti quotidianamente al concetto di tutela dell'ambiente. Ma quanto siamo consapevoli, come cittadini, della sua importanza come attivatore di diritti? In ambito internazionale si parla di *Scientific Citizenship* per connotare quelle competenze scientifiche di base che vanno a rafforzare la società, attraverso la condivisione e la collaborazione tra i saperi. Se il tema della giustizia è legato in maniera immediata alla questione della cittadinanza, non è altrettanto immediato il collegamento tra scienza e diritti, che pone le questioni della scienza, della tecnologia, della conoscenza, dell'innovazione e del processo decisionale tecnico al centro del dibattito sociopolitico. In tal senso la cittadinanza scientifica non riguarda semplicemente le responsabilità degli scienziati, da un lato, e dei cittadini, dall'altro, ma si trova all'intersezione tra discussione politica, disuguaglianze sociali, innovazione, politica della ricerca e pratica scientifica, il tutto in un mondo complesso e globalizzante (Irwin, 2015, p. 33). In questa prospettiva appare interessante la riflessione di J. C. Smyth (1996) che per primo classificò gli obiettivi soggiacenti l'educazione ambientale, seppur in modo semplificato, che si compenetrano e convivono, rimanendo in continua evoluzione. Tra di essi troviamo il sapere ambientale (*environmental literacy*), la conoscenza degli elementi dell'ambiente, altresì detto *ecoliteracy*, ovvero la capacità di comprendere i sistemi naturali che rendono possibile la vita sul pianeta e che consiste nello sviluppo di empatia verso le varie forme di vita; la consapevolezza ambientale (*environmental awareness*), la presa di coscienza dell'ambiente e delle sue problematiche e, di conseguenza, l'acquisizione di una sensibilità atta a essere parte attiva del cambiamento; la responsabilità ambientale (*environmental responsibility*), ovvero la spinta ad intraprendere azioni rivolte all'ambiente; la competenza ambientale (*environmental competence*), ovvero la capacità di progettare e gestire il sistema ambientale; la cittadinanza ambientale (*environmental citizenship*), una cittadinanza competente e consapevole che contribuisca alla costruzione del sistema ambiente. Le conoscenze e le competenze ambientali devono tradursi in atteggiamenti concreti a favore dell'ambiente ed è così che l'educazione ambientale, seppur muovendosi all'interno di un perimetro ancora ascritto a disciplina aggiunta, rappresenta tuttavia una delle grandi rivoluzioni culturali e scientifiche degli ultimi decenni (Birbes, 2016, pp. 95-96): ecco allora che prospettive pedagogiche come l'Outdoor Education possono veicolare tali competenze attraverso l'osservazione diretta della natura, coniugando quanto appreso "fuori dall'aula" a quanto imparato "dentro l'aula".



La profonda e intima relazione con la natura è una fonte preziosa di benefici per lo sviluppo psicofisico, emotivo e cognitivo delle bambine e dei bambini, perché permette di stimolare attitudini fondamentali come la curiosità, la capacità di stupirsi, la creatività, la fantasia, la motricità, l'esercizio dei cinque sensi, nonché il pensiero critico e il *problem solving* (Giovanazzi, 2018, p. 93).

L'alternanza delle stagioni offre dunque una varietà di colori il cui lessico ha una ricchezza di sfumature diversa da quella a cui si può attingere stando in aula, così come il racconto di un'esperienza svolta all'aperto andrà a consolidare l'utilizzo di tempi verbali attraverso la restituzione di immagini, sensazioni, odori, colori. Ma non solo: l'osservazione diretta della natura offre a chi vi si accosti con un atteggiamento aperto alla conoscenza e all'esplorazione dell'ignoto (quel "territorio estraneo" che per Cassese era foriero di aggressività) la consapevolezza che la diversità è ricchezza e che la tutela della diversità deve manifestarsi all'interno della prospettiva dell'uguaglianza dei diritti. La prospettiva offerta dalle cinque missioni del pacchetto di fondi Next Generation EU stimola la riflessione sulla loro correlazione: si pensi all'importanza dell'accesso diffuso al digitale e alla banda larga per abbattere le emissioni di CO2 incentivando il lavoro da remoto che, contestualmente, può essere uno strumento per livellare la disparità di genere a livello lavorativo, permettendo a entrambi i genitori di lavorare da casa e allontanando così lo stereotipo della "cura femminile". Allo stesso tempo si pensi a come le attività partecipative offerte da molti enti del terzo settore e tese alla riflessione sui *bias* e sugli stereotipi possono concorrere alla formazione di future generazioni di ingegneri e programmatori in grado di progettare un'intelligenza artificiale quanto più vicina alle esigenze di promozione dell'uguaglianza e della non discriminazione.

## CONCLUSIONI

Educare alla transizione ecologica intesa come cura dell'ambiente naturale aiuta ad acquisire la consapevolezza che essa sia intrinsecamente correlata all'innovazione tecnologica, ai territori di appartenenza, alle problematiche comunitarie, ai diritti di tutti i gruppi di persone. Questa prospettiva integrale implica una formazione *lifelong* e *lifewide*, costantemente aperta alle nuove prospettive epistemologiche e agli orizzonti di senso che si affacciano sul nostro quotidiano, e necessita di attingere dalla commistione di saperi offerti dai territori, dalle istituzioni, dal mondo accademico e dal terzo settore. Per realizzare quel cambiamento auspicato a fronte delle sfide degli ultimi decenni è dunque necessario comprendere appieno l'importanza di una cura autentica e di valore delle relazioni; della tutela delle fragilità umane che, spesso, sono collegate a quelle ambientali.

## BIBLIOGRAFIA

Birbes, C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce: Pensa Multimedia.

Brander, P., De Witte, L., Ghanaea, L., Gomes, R., Keen, E., Nikitina, A., & Pinkeviciute, J. (2012). *Compass. Manual for Human Rights Education with Young People*. Council of Europe Publishing.

Cassese, A. (2008). *Voci contro la barbarie. La battaglia per i diritti umani attraverso i suoi protagonisti*. Milano: Feltrinelli.

Colombo, M., & Mattioli, A. (2018). *Parola di Bob. Le "profezie" di Robert F. Kennedy rilette e commentate dai protagonisti del nostro tempo*. Milano: In Dialogo.

Giovanazzi, T. (2018). Outdoor Education. Prospettive educative per l'infanzia. In C. Birbes (Ed.), *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche* (pp. 87-99). Lecce: Pensa Multimedia.

- Hobsbawm, E. (1994). *The Age of Extremes: The Short Twentieth Century, 1914–1991*. Pantheon Books-Random House.
- Irwin, A. (2015). Citizen Science and Scientific Citizenship: Same Words Different Meanings? In B. Schiele, J. L. Marec, & P. Baranger (Eds.), *Science Communication Today: Current Strategies and Means of Action* (pp. 29-38). Presses Universitaires.
- Lorenz, K. (1969). *Il cosiddetto male*. Milano: Il Saggiatore.
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Smyth, J.C. (1996). Ambiente e educazione: uno sguardo su una scena che cambia. In *Tecnologie didattiche* 8/9, 42-44.
- Legge 20 agosto 2019, n. 92. <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2019/08/21/19G00105/sg>
- Commissione Europea (2023). *Strategia Global Gateway*. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/stronger-europe-world/global-gateway\\_it](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/stronger-europe-world/global-gateway_it)
- Nazioni Unite (1948). *Dichiarazione universale dei diritti umani*. [https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/itn.pdf](https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/itn.pdf)
- Nazioni Unite (1972). *Conferenza ONU Sull' Ambiente Umano Stoccolma 1972*. <https://wedocs.unep.org/handle/20.500.11822/30835>
- Nazioni Unite (2015). *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Nazioni Unite (2023). *Global Pledge on Renewables and Energy Efficiency*. <https://www.cop28.com/en/global-renewables-and-energy-efficiency-pledge>
- Nazioni Unite (2023). *Global Stocktake*. <https://unfccc.int/topics/global-stocktake/about-the-global-stocktake/why-the-global-stocktake-is-important-for-climate-action-this-decade>
- Nazioni Unite (13 dicembre 2023). *COP28 Agreement Signals “Beginning of the End” of the Fossil Fuel Era*. [Comunicato stampa]. <https://unfccc.int/news/cop28-agreement-signals-beginning-of-the-end-of-the-fossil-fuel-era>
- Newint Gori, J. (2023). A snapshot of the evolving landscape of artificial intelligence in education. In *Ital-IA 2023: 3rd National Conference on Artificial Intelligence*. CINI. May 29-31. <https://ceur-ws.org/Vol-3486/92.pdf>
- Unicef (2021). *Policy Guidance on AI for Children*. Unicef. (n.2). <https://www.unicef.org/globalinsight/media/2356/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>
- Unione Europea (2021). *Next Generation EU*. [https://next-generation-eu.europa.eu/index\\_en](https://next-generation-eu.europa.eu/index_en)

## Il metaverso può davvero promuovere la transizione ecologica e ridurre l'ineguaglianza sociale? Analisi e previsioni di un simulacro in via di costruzione

### Can the metaverse really promote ecological transition and reduce social inequality? Analysis and predictions of a simulacrum under construction

Danilo Petrassi

Università di Macerata, Italia, d.petrassi@unimc.it

#### **ABSTRACT**

Il termine tecnologia è semanticamente complesso, perché può riferirsi a qualsiasi strumento tecnologico in grado di replicare esperienze e attività simili a quelle umane. La transizione verso un mondo sempre più tecnologico, iniziata con la rivoluzione industriale, concretizzata con l'ascesa di internet fino agli ultimi progressi nel campo dell'intelligenza artificiale, ha un duplice obiettivo: da una parte accelerare il progresso tecnologico e dall'altra creare nuove infrastrutture in cui le persone potranno vivere e interagire virtualmente nel prossimo futuro. Questo non è uno scenario distopico, ma viene chiamato metaverso. L'obiettivo principale del metaverso è contribuire alla transizione verso l'industria 5.0 utilizzando una combinazione di varie tecnologie progettate per accelerare la trasmissione dell'esperienza umana in nuovi ambienti virtuali. Proprio per questo, il metaverso sembra essere il "luogo" ideale per promuovere un approccio sostenibile e socialmente inclusivo, e anche se per ora si trova in una fase sperimentale, è destinato ad affrontare molte sfide nell'immediato e lo scopo di questo lavoro è riflettere e avanzare alcuni di questi aspetti.

#### **ABSTRACT**

Technology is a semantically complex word, because it can refer to any tools created to transfer experiences and capabilities, similar to those of humans, to machines. The transition to an increasingly technological world, which began with the industrial revolution, concretized with the rise of the internet until the latest advances in artificial intelligence, has a double goal: on the one hand accelerate technological progress and on the other create new infrastructures in which people will be able to live and interact virtually in the near future. This is not a dystopian scenario; it is called the metaverse. The purpose of the metaverse is to role in transitioning to a sustainable environment using a combination of various technological elements designed to accelerate the transmission of human life and experience into virtual environments. For this reason, the metaverse seems to be the ideal "space" to promote a sustainable and socially inclusive approach, and although it is still in an experimental phase for now, it is bound to face many challenges in the immediate future, and the aim of this paper is to reflect and advance some of these issues.

#### **PAROLE CHIAVE\KEYWORDS**

Metaverso; IA; Digitalizzazione responsabile; Sostenibilità; Uguaglianza sociale

## INTRODUZIONE

Il metaverso può sembrare, per molti, un concetto puramente distopico e ancora distante, ma da quando Facebook ha cambiato nome in Meta nel 2021, si è imposto in modo capillare all'interno dell'immaginario collettivo come, usando un inglesismo, *the next big thing* in quel processo di transizione verso l'industria 5.0 che nasce dalla volontà di fondere due importanti aree di cambiamento: la transizione digitale e la transizione ecologica. Altresì sia ancora in fase di sviluppo, è ipotizzabile sostenere che il metaverso sia già qui e porta con sé domande, promesse e paure. La versione attuale del metaverso, che si può considerare in una fase di *early adoption*, usa tecnologie avanzate di intelligenza artificiale, realtà virtuale, realtà aumentata e realtà mista per creare esperienze totalmente immersive all'interno di realtà estese. Il metaverso sta evolvendo rapidamente, sia a livello concettuale che strutturale, e malgrado l'assenza di una definizione univoca nella letteratura scientifica, vari settori, tra cui l'istruzione, il lavoro e il turismo, stanno iniziando a esplorare le sue applicazioni. Tra quelli menzionati, l'istruzione gioca un ruolo di primo piano essendo il metaverso uno spazio innovativo in grado di creare esperienze di apprendimento coinvolgenti in cui studenti e docenti possono esplorare ambienti virtuali su misura e interagire al loro interno (Onu et. al, 2023). Passerini (2023), d'altro canto, sottolinea che il metaverso può essere usato sì all'interno dell'istruzione, ma soprattutto come strumento per promuovere la consapevolezza sul tema della sostenibilità. Tuttavia, in assenza di un quadro di riferimento dettagliato, il presente studio mira a offrire un approccio prevalentemente euristico sull'impatto del metaverso, con l'intenzione di anticipare le potenziali implicazioni ambientali e sociali, analizzando i vantaggi e gli eventuali svantaggi del caso. Per tentare di comprendere come il metaverso potrebbe modellare molti aspetti della vita quotidiana è necessario considerare alcuni fattori derivanti dall'adozione diffusa delle tecnologie immersive<sup>27</sup> che riguardano sia le implicazioni prettamente sociali, legate quindi all'utilizzo, e sia l'impatto dell'infrastruttura del metaverso su larga scala e i suoi relativi effetti sull'ambiente. Attualmente l'immersione nel metaverso implica la necessità di affrontare nuove sfide complesse, che non sono solo di natura etica ma riguardano anche l'inclusione, la sicurezza, la governance e l'impatto ambientale. Solo tenendo insieme tutti questi fattori si può comprendere, seppur in parte, una dimensione ancora poco chiara ma in continua evoluzione. Pertanto, è necessario provare ad analizzare sin da subito come la società, in toto, possa essere in grado di implementare, adottare e gestire responsabilmente un'alternativa alla vita quotidiana all'interno di quello che, almeno per ora, è un simulacro, per dirla con Baudrillard. Questo studio si focalizzerà, in primo luogo, sulla crescente importanza della sostenibilità nel contesto del metaverso, con l'obiettivo di indagare il suo potenziale nel diffondere la consapevolezza ambientale, sia negli ambienti virtuali e sia in quelli reali. In secondo luogo, si intende esplorare in che modo il metaverso può giocare un ruolo determinante sulla questione che riguarda la disuguaglianza sociale tanto nel mondo lavorativo quanto in quello educativo (Morie, 2020). Dunque, in questo studio la vera domanda a cui si cercherà di trovare risposta è: (come) può il metaverso portare benefici all'ambiente e alla società?

## STATO DELL'ARTE

---

<sup>27</sup> Le tecnologie immersive coinvolgono gli utenti in ambienti simulati, progettati per fornire esperienze altamente coinvolgenti e multisensoriali. L'intento principale di tali tecnologie è creare una sensazione di prossimità fisica tra gli utenti, nonché tra gli utenti e gli elementi virtuali dell'ambiente.

Il metaverso può essere sintetizzato, in modo semplicistico, come un'estensione dei media tradizionali con cui siamo familiari (Manovich, 2002). Tuttavia, la sua particolarità risiede nell'utilizzo di un'interfaccia spaziale che opera su due dimensioni: una ancorata al mondo reale e l'altra situata in un ambito immaginario (Ryan, 2006). Negli ultimi anni il concetto di metaverso ha suscitato l'interesse di diverse aziende come Meta, Google, Decentraland e Roblox, le quali hanno sviluppato piattaforme immersive con il fine di creare nuove esperienze di lavoro completamente virtuali. Gartner, nota società di mercato e analisi nel campo delle tecnologie dell'informazione, stima che entro il 2026 il 25% della popolazione passerà almeno un'ora al giorno all'interno del metaverso. Sebbene questa visione del metaverso appaia ancora distante, Samantha G. Wolfe, docente presso la Steinhardt School della New York University e autrice di *Metaversed: See Beyond The Hype*, sostiene nel suo testo che il cambiamento sarà radicale una volta che le capacità del metaverso saranno potenziate e tutti potranno avere accesso a una realtà virtuale ovunque e in qualunque momento (Wolfe, 2023). Questo cambiamento può essere paragonabile a quello portato da internet in un tempo non poi così lontano. Tuttavia, nonostante il metaverso sia un fenomeno relativamente recente le sue radici concettuali possono essere rintracciate nelle visioni degli scrittori, di fantascienza e non solo, che, anticipando il concetto, ne hanno delineato i primi contorni. Il primo accenno alla realtà virtuale risale al 1938, quando il poeta francese Antonin Artaud utilizzò tale definizione, nel testo *Il teatro e il suo doppio*, in riferimento al potere evocativo che crea il teatro. Il romanzo di fantascienza si è dimostrato precursore del metaverso quasi un secolo prima della sua effettiva comparsa, con opere come *Pygmalion's Spectacles* di Stanley Weinbaum e *Neuromante* di William Gibson. Il punto di svolta per quella che è stata la concettualizzazione del metaverso nell'immaginario collettivo è il 1992, quando Neal Stephenson scrive il romanzo fantascientifico *Snow Crash*, coniando per la prima volta il termine "metaverso". Parafrasando la definizione dell'autore, il metaverso altro non è che un enorme ambiente virtuale parallelo al mondo fisico (Stephenson, 1992). Il termine metaverso è un calco linguistico e l'etimologia del termine riflette una connessione tra il passato e il presente. Etimologicamente e storicamente il metaverso, in altre parole, rappresenta qualcosa che va oltre il concetto stesso di universo statico. Il libro di Stephenson parla di un metaverso come un luogo virtuale in cui i personaggi possono fuggire da una triste realtà totalitaria. La visione dell'autore, quasi profetica, è immaginare una realtà che vada oltre la realtà stessa in cui le narrazioni e le esperienze sono in grado di coesistere al di fuori di un'unica narrazione generale. Questo desiderio si allaccia, in un certo senso, a quel concetto di "incredulità per le meta-narrazioni", avanzato dal filosofo francese Jean-François Lyotard, nel testo *La condizione postmoderna*, in cui l'autore sottolinea che la realtà non può essere ridotta a una singola spiegazione, o a un unico punto di vista, ma è caratterizzata da una molteplicità di narrazioni e da una frammentazione continua (Lyotard, 2008). Non è un caso se la motivazione principale che spinge le grandi aziende a investire nel metaverso nasce, probabilmente, dalla volontà di unire la realtà fisica a quella virtuale per consentire lo sviluppo di piattaforme in cui poter generare nuove relazioni sociali, lavorative, educative e ludiche in una dimensione alternativa a quella reale - forse per certi versi più appagante (Turkle, 2011). Nel corso degli anni molti hanno tentato di creare la visione di Stephenson e i primi a esserci riusciti sono stati i videogiochi. Vale la pena soffermarsi su un esempio nello specifico, ovvero *Second Life*, videogioco lanciato nel 2003, che permette ai giocatori di entrare in un mondo virtuale, il cui scopo è teletrasportarsi in un'esperienza parallela al mondo reale attraverso la creazione di avatar creabili a immagine e somiglianza dei giocatori per vivere una vita alternativa, ma al tempo stesso speculare a quella reale. Non è passato troppo tempo affinché il metaverso, nato all'interno dei racconti fantascientifici e passato per gli ambienti videoludici come concetto puramente immaginario e distopico, trovasse una sua concretizzazione nel mondo reale. Questo è stato possibile grazie, e soprattutto, alla smisurata evoluzione dell'infrastruttura di internet e ai continui progressi nel campo dell'intelligenza artificiale. La grande promessa che sta dietro al metaverso è andare oltre le tradizionali esperienze virtuali per creare ambienti sempre più immersivi (D'Agustino, 2012). Se buona parte dell'opinione pubblica pensa che il concetto di metaverso possa essere l'ennesima utopia digitale, altri ne vedono il potenziale per un futuro, non troppo distante, in cui la realtà virtuale si fonderà con quella fisica per

offrire esperienze sempre più interconnesse e interattive. Al momento il metaverso può essere immaginato come una grande città in via di costruzione, in cui una parte risulta costruita e ben delineata mentre l'altra, ancora in fase di progettazione, attende di essere "abitata".

## QUANTO È SOSTENIBILE IL METAVERSO?

Il metaverso non solo sta plasmando quello che sarà il nostro modo di interagire e socializzare in un futuro imminente, ma avanza promesse importanti anche in termini di transizione ecologica. Attualmente il metaverso si avvale di tecnologie avanzate, come blockchain<sup>28</sup> e NFT<sup>29</sup>, che hanno il potenziale per contribuire a costruire un mondo più sostenibile. La sostenibilità è un tema cruciale all'interno del metaverso (Tanzilli, 2022), poiché deve porre le basi per un futuro migliore nel mondo virtuale tanto quanto in quello fisico. Con l'esponenziale popolarità che ha acquisito il metaverso negli ultimi anni, è doveroso rendere indispensabile una comprensione approfondita del fatto che gli ambienti virtuali, non poi così irraggiungibili per molti, possano trasformarsi in ambienti sostenibili. Gli sforzi per comprendere i progetti del metaverso e gli effetti sulla sostenibilità sono difficili da valutare per ora. Ciò deriva, in parte, dal fatto che il metaverso stesso non è un concetto ancora ben definito, o una tecnologia delineabile in via definitiva, quanto piuttosto una proliferazione di tecnologie avanzate (Khan, 2023). Malgrado ciò alcuni studi recenti, come l'*Energy Metaverse*, un innovativo laboratorio virtuale, stanno iniziando a progettare quadri normativi per sperimentare e ottimizzare nuove tecnologie in modo da poter affrontare e prevedere tutte le complessità del metaverso nella prospettiva della transizione ecologica nell'immediato futuro (Ma, 2023).

A questo punto risulta pertinente dedicare un'analisi dettagliata alle capacità e alle funzionalità del metaverso. Analogamente a quanto avviene nel videogioco menzionato precedentemente, *Second Life*, gli utenti all'interno del metaverso hanno la possibilità di navigare attraverso una varietà di ambienti virtuali in modo da interagire e comunicare come se fossero presenti fisicamente nello stesso spazio, nonostante rimangano nella loro effettiva ubicazione fisica. Per immergersi nell'ambiente del metaverso, oltre ad avere una connessione internet piuttosto efficiente, occorrono specifici dispositivi informatici. I principali sono i visori per la realtà virtuale (VR) e le cuffie audio immersive che consentono di offrire agli utenti esperienze percettive simili a quelle del mondo fisico. Infine, per quanto riguarda le transazioni nel metaverso, quali acquisti e trasferimenti di oggetti digitali, attualmente avvengono attraverso l'uso di criptovalute e altre piattaforme basate su blockchain. L'intelligenza artificiale riveste un ruolo fondamentale nell'ottimizzazione delle esperienze all'interno del metaverso, facilitando la personalizzazione dei contenuti e le interazioni degli utenti. Le discussioni sulla sostenibilità, relative a tutte quelle esperienze che si possono ricavare dal e nel metaverso, si concentrano per lo più sugli elevati fabbisogni energetici che servono ad alimentare l'immenso corpus di tecnologie che stanno alla base del funzionamento del metaverso stesso. Le preoccupazioni principali riguardano le stime: le future piattaforme del metaverso sono destinate a diventare sempre più complesse e probabilmente richiederanno automaticamente elevati flussi di consumi energetici. Avanzare delle valutazioni precise sull'impatto ambientale della realtà virtuale è un compito arduo, se non addirittura impossibile da definire per ora (Maver & Petric, 2003). Tuttavia, diverse ricerche hanno iniziato a stimare quelli che potrebbero essere gli *outcomes* sull'ambiente. Uno studio condotto da alcuni ricercatori della University of Massachusetts stima che

---

<sup>28</sup> La tecnologia blockchain è stata originariamente creata per supportare la criptovaluta Bitcoin, ma oggi viene utilizzata anche in molti altri settori, come la gestione delle identità digitali, la tracciabilità delle forniture, la gestione dei diritti d'autore e molto altro ancora. Il blockchain, o catena di blocchi, è una tecnologia che permette di creare e mantenere un registro digitale di transazioni o eventi in maniera sicura e trasparente.

<sup>29</sup> Gli NFT, acronimo di Non-Fungible Tokens, sono token digitali unici e indivisibili che dimostrano la proprietà di un bene digitale o di un'opera d'arte digitale tramite la tecnologia blockchain. A differenza delle criptovalute come il Bitcoin, che sono fungibili (cioè intercambiabili tra di loro), gli NFT sono unici e non possono essere sostituiti con altri token.

l'addestramento di un solo modello di intelligenza artificiale indispensabile all'interno del metaverso, è in grado di generare 284 tonnellate di anidride carbonica, ovvero più di cinque volte la quantità di gas serra emessi da un'auto nel corso della sua intera vita. Anche il *cloud computing*<sup>30</sup>, fondamentale per il funzionamento, la crescita e l'evoluzione del metaverso in quanto fornisce l'infrastruttura necessaria per supportare ambienti virtuali complessi e dinamici, è destinato ad aumentare significativamente il suo fabbisogno energetico producendo, automaticamente, sempre più emissioni di carbonio. In altre parole, il metaverso è destinato a diventare una tecnologia ad alta intensità energetica e maggiore sarà la domanda, maggiore sarà la quantità di energia che utilizzerà. Proprio per questo sarà indispensabile implementare l'utilizzo di tecnologie sostenibili e soluzioni rinnovabili per rendere il metaverso meno intensivo dal punto di vista energetico, riducendo, al tempo stesso, l'impatto ambientale. L'indagine sulla sostenibilità del metaverso è fondamentale data la sua rapida evoluzione e il relativo impatto ambientale. Mentre l'infrastruttura necessaria per sostenere gli ambienti virtuali sempre più complessi non può escludere un'analisi critica del suo consumo energetico, vi è anche la considerazione che il metaverso potrebbe offrire modi innovativi per promuovere pratiche sostenibili (De Giovanni, 2023). Ad esempio, attraverso la simulazione di scenari ambientali nel metaverso, si possono educare e sensibilizzare gli utenti riguardo l'importanza della sostenibilità. Inoltre, il metaverso potrebbe facilitare la collaborazione a distanza, riducendo la necessità di viaggi e, di conseguenza, l'impronta di carbonio associata agli eccessivi spostamenti fisici. Questo significa che i mondi virtuali devono, e soprattutto dovranno, essere progettati in modo tale da: utilizzare le risorse in modo efficiente, ridurre al minimo gli sprechi e minimizzare l'impatto sull'ambiente. La crescente attenzione sulla sostenibilità all'interno del metaverso potrebbe, in questo modo, rafforzare il processo di persuasione (Brynjarsdóttir et. al, 2012) sulla consapevolezza ambientale e di conseguenza aiutare a sviluppare maggiore responsabilità circa l'utilizzo degli ambienti virtuali. Se da un lato la sostenibilità ambientale è di vitale importanza, in un mondo che diventa sempre più virtuale, lo è altrettanto l'aspetto relativo all'inclusione sociale.

## ANIMALI SOCIALI IN AMBIENTI VIRTUALI

Il metaverso non punta non solo a replicare, ma anche a ridefinire le interazioni sociali, trascendendo la mera duplicazione delle connessioni del mondo reale. Tale evoluzione solleva interrogativi cruciali riguardo al valore etico e sociale del metaverso. Uno di questi riguarda il modo in cui la componente umana può essere preservata all'interno di ambienti non "reali" (De Tommaso, 2020). Parafrasando Aristotele, gli esseri umani sono per natura animali sociali, spinti dal bisogno innato di socializzare e comunicare con gli altri. Questo impulso intrinseco ha facilitato, nel corso della storia, una connessione e uno scambio di idee sempre più frequenti ed efficienti tra gli individui (Srivastava, 2005), alimentando quelli che McLuhan (1982) definisce immensi villaggi globali, in cui le distanze fisiche tendono sempre più a ridursi. Il progresso tecnologico è destinato a evolversi e proprio negli ultimi anni il mondo ha assistito a un costante sviluppo di tecnologie avanzate che fino a una manciata di anni fa erano inimmaginabili, o potevano esserlo solo all'interno di libri e film di fantascienza. Eventi recenti, come la pandemia da COVID-19, hanno accelerato notevolmente l'interesse e la diffusione di nuove tecnologie per innovare le interazioni sociali all'interno di nuovi ambienti. *Smart working* e Didattica a Distanza (DaD) illustrano chiaramente come il mondo digitale sia diventato essenziale per preservare, intensificare e ampliare i rapporti sociali e professionali. La necessità di adottare modalità di interazione "inedite" ha favorito l'esplorazione di nuovi approcci nel mondo del

---

<sup>30</sup> Il cloud computing è una tecnologia che consente di archiviare, gestire e elaborare dati su server remoti accessibili tramite internet, piuttosto che su un computer locale o un server privato. Questo modello offre flessibilità, efficienza e scalabilità, permettendo agli utenti di accedere a risorse informatiche come server, storage, database, applicazioni e servizi di rete, in base alle necessità e senza la necessità di gestire direttamente l'hardware fisico.

lavoro tanto quanto nell'istruzione. Un caso emblematico è il progetto "Metaversity" dell'Università Cattolica di Milano, un'iniziativa che esplora l'impiego educativo della realtà virtuale con l'obiettivo di modellare la didattica del futuro. Non bisogna sorprendersi se l'interesse verso la creazione di ambienti non solo digitali, ma soprattutto virtuali e immersivi come il metaverso, abbia registrato un'accelerazione significativa negli ultimi anni. La possibilità di espandere le modalità con cui gli esseri umani stabiliscono connessioni e interagiscono tra loro, mira a rafforzare quel bisogno secolare dell'uomo di cercare connessioni sociali e coinvolgimento con l'altro sempre in nuovi modi, come ad esempio accade negli ambienti virtuali (Blascovich & Bailenson, 2011). Il metaverso può consentire agli individui di sentirsi fisicamente vicini, interagendo con ambienti e oggetti virtuali, anche se spazialmente distanti, all'interno di quella "irrealtà"<sup>31</sup> concettualizzata da Baudrillard (2007). Inoltre, il metaverso rappresenta uno spazio innovativo e inclusivo anche per tutte quelle voci e identità, marginalizzate o sotto-rappresentate, che spesso vengono escluse nel mondo fisico. Ciò può includere persone che vivono in aree remote o svantaggiate, soggetti con disabilità (Balandin & Molka-Danielsen, 2015) e membri di minoranze che potrebbero dover affrontare discriminazioni e ostacoli alla partecipazione attiva nella società. Nel metaverso, questi gruppi possono connettersi con altri, costruire comunità di supporto e contribuire allo sviluppo di nuove idee, iniziative e interazioni. Il metaverso, inoltre, ha il potenziale per aumentare l'accessibilità all'istruzione e sperimentare nuovi modelli di insegnamento (Peachey et. al, 2010). Non a caso, molte aziende stanno iniziando a utilizzare il metaverso per condurre corsi di formazione sulla diversità e sull'inclusione per i propri dipendenti. Questo fattore può essere particolarmente utile, soprattutto per le persone che potrebbero sentirsi isolate o emarginate nelle loro comunità fisiche. Analizzando l'altra faccia della medaglia, il metaverso si basa sull'utilizzo di dispositivi tecnologici che in molti casi risultano costosi e inaccessibili per chi vive in contesti socioeconomici particolari. Tale criticità potrebbe comportare lo sviluppo di un divario digitale, con il rischio che alcuni gruppi verrebbero esclusi dalla partecipazione attiva alla vita virtuale. Non di meno, non tutti hanno le competenze o quelle che Eco (1985) definisce le conoscenze enciclopediche per navigare negli spazi virtuali, il che potrebbe creare una barriera alla partecipazione delle iniziative offerte nel metaverso. Tra le categorie più a rischio di esclusione possono essere collocate i non nativi digitali, o chi non può avere accesso alle nuove tecnologie. Proprio per questo il metaverso rischia di non essere immune ai pregiudizi e alle discriminazioni presenti nel mondo fisico. Se è vero che gli spazi virtuali offrono la possibilità di mitigare l'ineguaglianza sociale è anche vero che potrebbero ampliarla. Tale aspetto, di conseguenza, potrebbe contribuire alla creazione di spazi virtuali non inclusivi o addirittura promuovere comportamenti socialmente dannosi. Ci si aspetta che l'istruzione ricopra un ruolo fondamentale sull'utilizzo del metaverso come luogo di sensibilizzazione per offrire pari opportunità anche a coloro che potrebbero essere emarginati a causa di disagi fisici e/o ambientali (Park & Kim, 2022). Sarà di vitale importanza garantire comportamenti rispettosi e progettare un metaverso inclusivo e rappresentativo, senza alcuna distinzione e limitazione. In questo modo si potranno creare ambienti virtuali ottimali per quelli che saranno gli animali sociali del futuro.

## CONCLUSIONI

In conclusione, mediante l'analisi dei due aspetti principali di questo studio, emerge in primo luogo che il metaverso presenta un considerevole potenziale per creare spazi inclusivi in cui gli individui possono partecipare, esprimersi e connettersi liberamente con gli altri. Tuttavia, è altrettanto necessario sottolineare che i mondi virtuali possono replicare, se non addirittura amplificare (Ball,

---

<sup>31</sup> Per Baudrillard, l'irrealtà si riferisce a una situazione in cui la distinzione tra realtà e finzione è destinata a diventare sempre più sfumata o persino inesistente, proprio a causa di una proliferazione di immagini, simulacri e rappresentazioni che tendono a sostituirsi e a sovrapporsi alla realtà stessa.



2022), i pregiudizi e le disuguaglianze esistenti nel mondo fisico. Al fine di promuovere l'inclusività, allora, sarà fondamentale monitorare e proteggere tutte le comunità virtuali, affrontando le molteplici questioni etiche che si manifestano nel mondo fisico tanto quanto nel metaverso. Nonostante numerosi interrogativi restano ancora irrisolti, è ragionevole affermare che, nel contesto attuale in cui internet rappresenta il mezzo principale per accedere a informazioni e servizi, comunicare e socializzare, lavorare e studiare, è ipotizzabile prevedere che il metaverso replicherà l'infrastruttura di internet con la differenza principale che la distinzione tra l'essere offline e online è destinata a diventare sempre più sottile. Al centro del paradigma del metaverso c'è l'idea che gli ambienti virtuali, accessibili e interattivi in tempo reale, diventeranno i luoghi principali per la transizione verso l'industria 5.0. Questo conduce al secondo punto. Molte attività potrebbero essere gradualmente sostituite da esperienze virtuali, contribuendo in un certo senso a ridurre l'impatto ambientale dovuto all'inquinamento atmosferico, al consumo di carburante e alle emissioni di carbonio. Non da ultimo, il metaverso può fungere da ambiente ideale per sensibilizzare sulle tematiche della sostenibilità ambientale. Le esperienze virtuali hanno il potenziale per simulare e illustrare gli effetti del cambiamento climatico, promuovendo così pratiche sostenibili e stimolando l'impegno ambientale. Tuttavia, non bisogna trascurare i notevoli fabbisogni energetici richiesti. Con il progresso dell'infrastruttura del metaverso è probabile che tali consumi aumenteranno, portando a un crescente incremento delle risorse utilizzate. Vale la pena citare una ricerca intitolata *The Metaverse in 2040* condotta dal Pew Research Center in concomitanza con la Elon University che ha chiesto a centinaia di esperti del settore di condividere le loro previsioni sull'impatto che avrà il metaverso entro il 2040. Il 54% degli intervistati ha affermato di aspettarsi che entro il 2040 il metaverso non solo diventerà una parte fondamentale della vita quotidiana, ma sarà anche molto più raffinato, coinvolgente e ottimamente funzionale del mondo fisico, almeno per mezzo miliardo di persone a livello globale. Il 46% ha affermato di aspettarsi l'esatto opposto. I risultati di questa ricerca offrono ampio spazio per la riflessione. Per realizzare, promuovere e beneficiare di un metaverso orientato alla transizione ecologica tanto quanto all'inclusione sociale, sarà necessario integrare questi due aspetti fin dall'inizio, non appena il metaverso sarà accessibile a livello globale, come imperativi categorici (Kant, 1997). Questo implica, in altre parole, che la vera sfida del metaverso ruota attorno all'efficienza delle risorse, alla minimizzazione degli sprechi e alla riduzione dell'impatto ambientale, garantendo, al tempo stesso, la sua accessibilità, inclusività ed equità, non solo da un punto di vista ambientale, ma anche sociale.

## BIBLIOGRAFIA

Aristotele (2011). *La Politica*. Libro I. L'Erma di Bretschneider.

Artaud, A. (1972). *Il teatro e il suo doppio*. Einaudi.

Balandin, S., & Molka-Danielsen, J. (2015). *Teachers' perceptions of virtual worlds as a medium for social inclusion for adults with intellectual disability* (pp. 1543-1550). In *Disability and Rehabilitation*.

Ball, M. (2022). *The Metaverse: And How It Will Revolutionize Everything*. Liveright.

Baudrillard, J. (2007). *Lo scambio simbolico e la morte*. Feltrinelli.

Brynjarisdóttir, H., Håkansson, M., Pierce, J., Baumer, E., DiSalvo, C., & Sengers, P. (2012). *Sustainably unpersuaded: How persuasion narrows our vision of sustainability* (pp. 947-956). In *Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems*.

D'Agustino, S. (2012). *Immersive Environments, Augmented Realities, and Virtual Worlds*. Information Science Reference.

De Giovanni, P. (2023). *Sustainability of the Metaverse: A Transition to Industry 5.0*. In *Sustainability* 15(7).

- De Tommaso, A. (2020). *Antropologia Digitale*. Independently Published.
- Eco, U. (1985). *Semiotica e filosofia del linguaggio*. Einaudi.
- Gibson, W. (2014). *Neuromante*. Mondadori.
- Kant, I. (1997). *Fondazione della metafisica dei costumi*. Laterza.
- Khan, I. (2023). *Metaverse for Dummies*. Wiley.
- Liotard, FN. (2008). *La condizione postmoderna*. Feltrinelli.
- Ma, Z. (2023). *Energy Metaverse: a virtual living lab of the energy ecosystem*. In *Energy Inform* 6(3).
- Manovich, L. (2002). *The Language of New Media*. MIT Press.
- Maver, T., & Petric, J. (2003). *Sustainability: real and/or virtual?* (pp. 641-648). In *Automation in Construction* 12(6).
- McLuhan, M. (1982). *Il villaggio globale. XXI secolo: trasformazioni nella vita e nei media*. SugarCo.
- Morie, FJ. (2020). *The Promises and Challenges of Immersive Education. Handbook of Research on the Global Impacts and Roles of Immersive Media* (pp. 1-25). IGI Global.
- Onu, P., Pradhan, A., & Mbohwa, C. (2023). *Potential to use metaverse for future teaching and learning*. In *Educ Inf Technol*.
- Park, S., & Kim, S. (2022). *Identifying World Types to Deliver Gameful Experiences for Sustainable Learning in the Metaverse*. In *Sustainability* 14(3): 1361.
- Passerini, A. (2023). *Espandiamo la Realtà*. Bruno Editore.
- Peachey, A., Livingstone, D., Gillen, J., & Smith-Robbins, S. (2010) *Researching Learning in Virtual Worlds*. Springer London.
- Ryan, LM. (2006). *Avatars of Story*. University of Minnesota Press.
- Srivastava, J. (2005). *Mobile phones and the evolution of social behaviour* (pp. 111-129). In *Behaviour & Information Technology* 24(2).
- Stephenson, N. (1992). *Snow Crash*. Bantam Books.
- Tanzilli, M. (2022). *Modelli di condivisione. La mobilità sostenibile dallo sharing al metaverso*. Luiss University Press.
- Turkle, S. (2011). *Alone together: Why we expect more from technology and less from each other*. Basic Books.
- Weinbaum, S. (2016). *Pygmalion's Spectacles*. Start Publishing LLC.
- Wolfe, S. (2023). *Metaversed: See Beyond The Hype*. Wiley.

## Environmental Challenges and EU Regulations: The Transformative Potential of Generative Pedagogy

Maria Ricciardi\*, Chiara Villanacci\*\*

\*University of Salerno, Italy, maricciardi@unisa.it

\*\*Sapienza University, Italy - Analyst at Sirio Multilateral Strategies, chiara@sirio-strategies.com

### ABSTRACT

The article discusses the transformative potential of Generative Pedagogy to address global environmental and social challenges, emphasizing the importance of an educational approach that promotes social equity and environmental sustainability. It examines how the National Recovery and Resilience Plan (NRRP) and the European Green Deal aim to drive the transition to a zero-emissions economy, highlighting how these policies are influenced by industrial and energy lobbies. Generative Pedagogy emerges as a crucial scientific-cultural paradigm for training individuals and communities to be active agents of change, developing a critical understanding of environmental policies and lobby pressures, and actively participating in political decisions. The contribution highlights the need for education that supports authentic ecological sustainability as a transition of the Human, strengthening the ability to face and navigate the complexities of European environmental policies, training talents, and Knowledge-Sharing Communities, aware and responsible, ready to build collaborative and informed imaginable futures.

### ABSTRACT

L'articolo discute il potenziale trasformativo della Pedagogia Generativa per affrontare le sfide ambientali e sociali globali, enfatizzando l'importanza di un approccio educativo che promuove equità sociale e sostenibilità ambientale. Esamina come il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) e il Green Deal europeo mirino a guidare la transizione verso un'economia a zero emissioni, sottolineando come queste politiche siano influenzate dalle lobby industriali ed energetiche. La Pedagogia Generativa emerge come paradigma scientifico-culturale cruciale per formare individui e comunità a essere agenti attivi del cambiamento, sviluppando la comprensione critica di politiche ambientali e pressioni delle lobby e la partecipazione attiva alle decisioni politiche. Il contributo evidenzia la necessità di un'educazione che supporti una sostenibilità ecologica autentica quale transizione dell'Umano, rafforzando la capacità di affrontare e navigare le complessità delle politiche ambientali europee, formando Talenti e Comunità pensanti, consapevoli e responsabili, pronti a costruire in modo collaborativo e informato i futuri immaginabili.

### KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Generative Pedagogy; EU Environmental Legislation; Lobby Influence; Social Equity; Human Transition

Pedagogia generativa; Legislazione ambientale UE; Influenza delle lobby; Equità sociale; Transizione umana

## INTRODUCTION

The growing recognition of the interconnections between environmental challenges and social injustices signals an urgent need to reconsider and restructure approaches to the ecological transition. How can pedagogy, through the construction of generative educational practices, serve as a catalyst for an ecological transformation that is not only effective but also equitable and just?

In this context, Generative Pedagogy presents itself as the paradigm that allows us to address and integrate the dimensions of education and training, social equity, cooperation, and participatory innovation, as well as including the human, social, and, more generally, Culture, in the discussion around the environment, Nature.

The National Recovery and Resilience Plan (NRRP), as discussed by Barbera and Semenza (2022), introduces the need for an ecological transition towards a zero-carbon economy. This transformation, motivated by the climate crisis, requires a radical restructuring of production models and economic behaviors that profoundly influence businesses, workers, unions, collective bargaining, territories, economic sectors, public and social policies. An emblematic case is that of the ILVA of Taranto, which illustrates the direct impact on labor regulation systems and industrial relations, with legal and socio-economic consequences. The transition entails tangible social and economic costs that intensify inequalities between the North and the South of the world and between social classes, influencing the distribution of income. The effectiveness of this transition depends on the methods, timing and progressiveness with which it is implemented. Contrary to historical crises, driven by market dynamics, we are faced with a climate and environmental crisis. The ecological just transition, which originates in North American trade unionism, emerges as a fundamental principle to ensure that the transition not only combats climate change but also mitigates the social inequalities exacerbated by environmental policies.

With specific reference to the urban contexts of industrialized countries in the North of the world, Giudici (2023) highlights how social vulnerabilities are, in fact, amplified by the impacts of climate change. Through an approach based on ethnographic and qualitative methods, the scholar examines two main trends, intertwined by various transversal themes: vulnerability understood as exposure to multiple ecological damages, resulting from the combination of the effects of urban marginality and social inequalities, as well as possible disadvantages resulting from adaptation policies; the knowledge and practices considered more or less 'sustainable' adopted by different vulnerable groups, including migrants. The often overlooked experiences and perceptions of these vulnerable individuals and groups can offer significant contributions to sustainability debates. Giudici highlights the importance of considering how adaptation policies can sometimes intensify inequalities, highlighting the need for a deeper analysis that considers the intersections between material elements and cultural meanings in defining key concepts such as "sustainability", "environment" and "nature". Climate change represents one of the most urgent and complex ecological and social challenges of contemporary times. At the same time, awareness is increasingly spreading, both inside and outside institutions, that the ecological crisis distributes its risks and consequences asymmetrically. The poorest and most marginalized communities, both globally and locally, are the most affected by environmental damage and have fewer resources to defend themselves (Agyeman et al. 2002; Anguelovski et al. 2019; Kartha et al. 2020). Furthermore, climate change intensifies and globalizes a series of social risks, such as those relating to health, security and poverty, particularly affecting the most vulnerable territories and populations (Beck 2010). In the latest report of the Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), for the first time, colonization is included among the historical causes of the ecological crisis and structural inequalities are clearly identified as determining factors in the vulnerability of specific people and geographical areas to different types of environmental risks (IPCC, 2022). For these reasons, the report highlights the importance of fully integrating social sciences and qualitative approaches into the debate on climate change and the transformations necessary for our development model.

In the context of the possibilities for renewal of the Italian context, the NRRP emerges as an extraordinary opportunity to reformulate the country's educational and training approach. The NRRP places the ecological transition as an opportunity to build sustainability at an intra/inter-generational level, while promoting social inclusion starting from children's services and in educational institutions of all levels. Malavasi and Meneghel (2023) explore how the effectiveness of the NRRP can be influenced by the desire to innovate knowledge models to combat youth hardship and in particular the phenomenon of school dropout. The challenge includes rethinking school curricula from an ethical-social perspective, aimed at forming citizenship that deeply understands the values of co-belonging and sharing, essential to recognize our common responsibility in the irreversible time we live in. This implies education is understood as a participatory process that trains active citizens aware of their ecological responsibilities. The goal is to create a society in which education is a path of social transformation that recognizes and integrates the complexity of ecological challenges. According to Giovanazzi (2023), it is about developing a culture of integral education that enhances connectivity and cooperation. The educational sector is therefore called upon to support and strengthen pedagogical professions, promoting human rights and respect for the environment. This commitment is achieved through the increase of participatory processes and high-quality inclusive practices, which use the connectivity of different social contexts to expand knowledge, promoting an active and critical exchange that recognizes the potential and limits of collective intelligence.

The centrality of deep learning emerges which, in its generative matrix, configures an open and dynamic, cooperative system, capable of enhancing the story and self-knowledge, self-awareness, reflexivity, creativity and planning, in the dimensions significant experiences and culturally connoted relationships, aiming at the construction of "Knowledge-Sharing Communities" (Violante, Buttafuoco, Mannese, 2021), cohesive and supportive. It is about "generating communities to achieve the just ecological transition" (Buonomo, 2023).

It is clear that the environmental challenges of the 21st century represent an unprecedented threat to the well-being of the planet and future generations. Climate change, loss of biodiversity, pollution and depletion of natural resources require urgent and innovative political, economic and social responses. In this global context, who plays the role of key actor? And according to what power dynamics?

The European Union (EU) is committed to creating a regulatory framework that promotes sustainable development aimed at safeguarding the environment, society and the global economy. However, political efforts are often influenced by complex power dynamics represented by the antithetical interests of NGOs and industry lobbyists. This article aims to introduce current EU environmental legislation, aimed at steering economic activities towards greater environmental sustainability. In this context, the need for an educational intervention that can adequately prepare present and future generations to face imminent environmental challenges is highlighted. Therefore, we discuss the transformative potential of Generative Pedagogy beyond environmental education, aimed at the transition of the Human from a means to an end in itself, in the perspective of a profound understanding of both the increasingly interconnected and interdependent global issues and the generative union between Nature and Culture (Mannese, 2023b).

In this article, we aim to examine how Generative Pedagogy can effectively facilitate a fair and just ecological transition that restores the protagonism of Human becoming and, in general, of the Living, supporting the educational innovation necessary to prepare, accompany and support generations future to live, thinking and acting as an end in itself.

## **GLOBAL ENVIRONMENTAL CHALLENGES AND THE EU'S RESPONSE**

The global environmental context is characterized by a series of interconnected challenges that require immediate and coordinated action. Efforts aimed at building green financial systems are increasing worldwide (Kawabata, 2023; Nedopil, Dordi, Weber, 2021). The EU has responded to

these challenges with ambitious sustainability goals, as demonstrated by the European Green Deal and the commitment to carbon neutrality by 2050 (European Commission, 2023). The Regulation (EU) 2020/852, one of the pillars of this strategy, was adopted by the European Parliament and the Council on June 18, 2020, and aims primarily to establish a framework to encourage sustainable investments in the European Union and promote sustainable and low-carbon finance.

### ***EU Taxonomy***

One of the highlights of Regulation (EU) 2020/852 (European Parliament and Council, 2020) is the European Taxonomy, which provides a classification system to guide investments towards sustainable economic activities. It is a classification system that aims to define a set of criteria to identify environmentally sustainable economic activities. It was introduced by the European Union (EU) to help achieve the objectives of the Paris Agreement on climate and to promote sustainable economic development in the EU. The European taxonomy is based on six environmental objectives:

- Climate change mitigation;
- Adaptation to climate change;
- Sustainable use and protection of water and marine resources;
- Transition to a circular economy;
- Pollution prevention and control;
- Protection and restoration of biodiversity and ecosystems.

Additionally, the Regulation on the European Taxonomy establishes four general conditions that an economic activity must meet to qualify as environmentally sustainable:

- Make a “substantial contribution” to at least one of the six environmental objectives;
- “Do no significant harm” to any of the other five environmental objectives;
- Comply with minimum safeguard measures;
- Comply with applicable technical assessment criteria.

Economic activities are assessed against these objectives and classified into four categories: sustainable, non-sustainable, subject to conditions, and awaiting assessment. Activities that substantially contribute to the EU’s environmental objectives are considered sustainable, while those that do not significantly contribute to these objectives are deemed non-sustainable; activities subject to conditions are those that can be considered sustainable only if they meet certain criteria; activities for which there is not yet sufficient information to determine sustainability are defined as activities awaiting assessment.

**Table 1 - Classification of economic activities based on the EU’s environmental objectives**

<b>Activity Class</b>	<b>Definition</b>
Sustainable	Contribute substantially to the EU’s environmental objectives
Non-sustainable	Do not contribute significantly to the EU’s environmental objectives
Subject to conditions	Can be considered sustainable only if certain criteria are met
Awaiting assessment	There is not yet enough information to determine sustainability

Source: Our elaboration.

### ***Expert Groups***

To ensure a fair classification of economic activities, and to promote the green transition through scientific foundations, the European Commission has established two entities that will play a crucial role in the implementation of the Taxonomy: the Technical Expert Group on Sustainable Finance (TEG) and the Platform on Sustainable Finance (PSF).

The TEG played its main role during the initial phases of the creation of the European Taxonomy. Composed of technical experts, including economists and scientists, its main role was to assist in defining objective criteria that determine whether an economic activity can be considered sustainable for investment purposes (European Commission, 2020). The group provided recommendations on a range of issues, including:

- the development of technical screening criteria to define which activities can be considered sustainable;
- the creation of guidelines for companies on how to report on their environmental impacts, thus facilitating sustainable investments;
- the recommendation of a methodology for calculating the climate impacts of investments.

The Platform on Sustainable Finance, on the other hand, is a permanent advisory body created by the European Commission aimed at further developing and managing the European Taxonomy. The roles of the PSF include:

- the continuous updating and refinement of the Taxonomy's technical screening criteria based on scientific and technological evolution;
- assisting in the assessment of the effectiveness of the Taxonomy and providing advice on its possible extension to other areas of sustainability beyond the environment, such as social matters and governance;
- supporting the creation of tools and resources to facilitate the adoption of the Taxonomy by companies and investors.

## **ROLES OF INDUSTRIAL AND ENVIRONMENTAL NGO LOBBIES IN THE INCLUSION OF NATURAL GAS AND NUCLEAR ENERGY IN EU TAXONOMY**

Although designed to provide clear guidelines on the conduct of sustainable economic activities, this EU Taxonomy has sparked a lively debate regarding the inclusion of natural gas and nuclear energy as sustainable activities. On one hand, environmental NGOs raise concerns about the environmental impact of gas and the risks associated with nuclear energy, while on the other, giants in the energy sector emphasize the central role of these energy sources in the transition to a low-carbon future.

The lobbying pressure from the energy industry, after months of negotiations and participation in meetings within the scope of the Taxonomy's approval, played a key role in the decision of the European Commission to approve the Delegated Act 1214/2022, which establishes the conditions for adding certain nuclear and gas activities as transitional activities to those already present within the Regulation.

The decision of the European Commission highlights the influence of economic interests in the approval of such regulations and underscores our economy's dependence on the energy industry. Although introduced within the Taxonomy as "transitional," the economic activities related to natural gas and nuclear power delay the achievement of the European Union's environmental goals and underscore the governmental difficulties associated with efforts towards a greener economy.

Similarly to other EU green finance policies, the political process that led to this decision included extensive consultation of stakeholders and the contribution of experts. This is another example of entrenched interests resisting change, although their power has proven limited, evidencing the strong role of the European Commission in implementing an ambitious green finance policy. However, some scholars argue that financial institutions exert regulatory influence in the EU and can financialize sustainability, limiting progress towards greening the financial system (Ahlmstrom, Monciardini, 2021). The challenge for future generations, therefore, will be to create a market structure that can withstand economic and financial shocks and at the same time, be detached from economic activities considered harmful to the environment.

As emerged from the case of the European Taxonomy, the main obstacle in the fight against climate change is linked to the inability of governments to incentivize economies independent from

unsustainable activities. At the European level, the major obstacle is to resist the pressure of lobbies representing the interests of the industrial pillars of the EU's economy. To address the problems characterizing this complex global scenario, it is important to focus on creating knowledge. In this context, Generative Pedagogy emerges as a key tool to prepare future generations to understand and address the environmental, social, and economic challenges of the future. Direct experience and active involvement, key factors of this educational approach, can contribute to the development of an informed and responsible global citizenship, which does not see national borders in the context of global issues, but only the need to face the challenges that unite the entire population cohesively and collaboratively.

## **THE TRANSFORMATIVE POTENTIAL OF GENERATIVE PEDAGOGY**

The dominant thought TINA (*There Is No Alternative*) persists in influencing our perception of financial, social, cultural and economic crises, proposing a false dilemma between socialism and capitalism as the only possible paths. Marjorie (2021) proposes an alternative vision, suggesting a shift from an ego-centric economy to a more ecological approach, which takes into account the needs of the planet and not just big businesses. The author talks about a generative economy that goes beyond the idea of resource and wealth extraction, focusing instead on a sustainable and regenerative model of life, where companies not only survive but thrive, respecting the environment and contributing to social well-being. This model requires overcoming judgment, cynicism and fear, fostering an environment where creativity and a sense of community can flourish. In line with this vision, Sanders (2015) also provided examples from the non-profit sector that demonstrate how the social mission can effectively integrate with market dynamics.

The current crisis, seen as a moment of dispersion and disorientation, requires a new generative freedom and a redistribution of value, to find meaning in a rapidly evolving world. Generativity offers a new temporal and spatial perspective, opening up to collaboration and the formation of strategic alliances that go beyond the mere logic of financial or geographical expansion. In this context, the capability approach, as defined by Sen (2014) and Nussbaum (2011), promotes human and social development through individual and collective empowerment. The ability to act and interact becomes a fundamental resource for a more just and integrated society, where each person is valued for their skills and abilities. The active and creative involvement of individuals in their learning process is at the center of the scientific-cultural paradigm of Generative Pedagogy theorized by E. Mannese (2016, 2019, 2021, 2023). The epistemological foundations and theoretical references at the basis of the system (Mannese, 2023b) are expressed on the methodological and operational level in approaches and practices aimed at promoting an education capable of generating learning and deep thinking, significant changes both at the individual and collective. The philosophical roots found in Husserl's phenomenology (1964) and the psychological ones that sink into Erickson's (1959) theory of psychosocial development of generativity evoke the ability to create and transform reality and pose the need to deepen the link between creativity, generativity and learning processes, underlining the importance of the extraordinary discoveries of dynamic neuroscience relating to neuroplasticity (Bach-y-Rita, 1967, 1969, 1972, 1995; Merzenich, 1983, 1984, 1999, 2001; Doidge, 2007, 2014, 2015, 2016), interpersonal neurobiology (Siegel, 2009, 2013) and relational consciousness (Noë, 2004, 2009, 2010).

Generative Pedagogy emphasizes the interaction between Nature and Culture, considering human experience rooted in both spheres and promotes meaningful learning as it enables the subject to modify the context. The transformative potential of Generative Pedagogy concerns not only the subject in his singularity but also the collective dimension of communities and, in general, society. It consists of training aimed at developing critical thinking and responsible action, in the perspective of the co-construction of shared meanings and the co-evolution of collective well-being and innovative solutions to complex social problems.



The Methodological Protocol of Generative Guidance and Organizational Systems (Mannese, 2023a) creates the conditions for setting up educational contexts to be conceived, planned, managed and finalized according to the principles of pedagogical generativity from early childhood. It outlines the apparatus of techniques and tools that can allow, in terms of practical applications, to implement strategies capable of activating generative learning. The ecological challenge of the education system is to solicit creativity, direct involvement, active participation, and collaboration, to generate critical thinking, production of authentic knowledge and self-training of the Human, through the discovery of talents, the exploration and construction of futures, and the definition shared interactive tracks for self-determination.

The emerging innovative and profoundly humanistic educational model therefore seeks to respond to the contemporary needs of meaningful and transformative learning, enriching educational practice with new epistemological and methodological perspectives.

The perspective of Generative Pedagogy and the World System (Mannese, 2023b) offers a theoretical-practical framework to effectively address the educational challenges related to the ecological transition and combat inequalities. In this context, we assume that the transition can be said to be fair and just if education, as an active and collaborative process, oriented towards self-realization and community participation, stands out in a World-System that frames educational dynamics more broadly, integrating natural, cultural and social influences, which shape pedagogical thought and action in a co-evolutionary way with the external environment. This integration amplifies the impact of education, making it more sensitive and responsive to the needs of a rapidly changing world and its ecological disorders.

According to Mannese (2021, 2023), pedagogical generativity focuses on dynamic learning as a development process that enhances the creative power and the transformative act of the subject-person who forms their talents by building their own identity. Self-determination and self-realization of one's life project are accomplished in an educational path that intertwines existential and community plots and discloses the unpredictable scenarios outlined by biographical trajectories capable of overcoming "cultural" boundaries and emancipating oneself from their biological roots. The search and the tension towards new horizons describe and connote the evolutionary dynamic towards Eidos. It is a non-linear, cultural, affective-cognitive and epigenetic learning, which takes the form of actions that transform the subject from a simple recipient of information to an active protagonist of his human development. This process is intrinsically linked to individual and collective freedom and responsibilities and evokes the personal and universal value of education.

Generative Pedagogy promotes an education that respects and values diversity, integrating knowledge into a system that is open and dynamic. This approach promotes the emancipation and formation of Knowledge-Sharing Communities, where learning is a collaborative and continuous process, focused on education for self-training to prepare individual and collective subjects to be active agents of change by developing a critical understanding of environmental policies and lobbying mechanisms, giving them the tools to actively participate in political decision-making.

### ***The ecological transition as a Human transition***

Educating for the ecological transition to combat inequalities through the lens of Generative Pedagogy and the World System requires an approach that deeply integrates the human and environmental dimension, which is based on the generative union between Nature and Culture, valuing each subject not only as a participant but as a person, author of his own life project, active agent in his own social context, architect of ecological balance.

The ecological transition arises as a process of metaphorization that allows us to internalize the concepts of sustainability and justice and transform them into concrete actions. Educational action is called upon to guide the subject in critically reflecting on the impact of their actions on the world. Through intentional and active actions, subjects can learn to recognize and respond to inequalities

and environmental challenges, and explore sustainable lifestyles to be adopted at a personal and community level.

Educating for self-realization through sustainable life projects means creating learning environments in which individuals can conceive of themselves as agents of change in their own lives and in the community, developing biographical and planetary skills (Balducci, 1985) that respect and enrich their environment. Epigenetic dynamism and plasticity require a flexible and adaptable education, capable of evolving in response to scientific, technological and socio-cultural changes, intentionally structured to encourage critical reflection, conscious action, reflective evaluation, through integrated curricula, projects based on participation in communities, collaboration with local organizations and territories, to address sustainability issues concretely.

Educating for the ecological transition through Generative Pedagogy implies a deep commitment to recognizing and nurturing the potential of each individual as a co-creator of the future, transforming education into an act of liberation and empowerment that promotes equity and sustainability in the connection between the human and its environment. The approach offers a deeply integrated vision of the subject and its context, of Life and Earth, highlighting the potential of each person to be a thought and action of change, beyond the limits of the Human reduced to a mere instrument.

The ecological transition as a Human transition defines an evolutionary, systemic, relational process capable of generating authentic transformations, the empowerment of talents and Knowledge-Sharing Communities to face immediate challenges and actively participate in the construction of fair and sustainable futures, such as creators of worlds.

## CONCLUSIONS

Generative Pedagogy stands as an essential pillar in the ecological transition, integrating environmental challenges with social justice. This approach promotes an education that makes individuals active and responsible co-creators of their context.

In the framework of European policies, as highlighted by Regulation (EU) 2020/852 and the European Green Deal, the European Union is committed to driving sustainable investments and achieving carbon neutrality by 2050. Generative Pedagogy supports this vision by preparing citizens to be not only participants but active protagonists in responding to ecological challenges.

This educational model not only promotes the deep and transformative learning necessary to address the complexities of the contemporary world, but also offers the skills to manage the power dynamics that influence environmental policies. The discussion on the inclusion of natural gas and nuclear energy in the EU green taxonomy illustrates the conflict between industrial and environmental interests, showing the importance of education that trains citizens to critically evaluate the impacts of energy lobbies.

Generative pedagogy can strengthen community responsiveness to Green Deal policies, ensuring that innovation and sustainability are driven by critical awareness and participatory engagement, crucial to the well-being of the planet and future generations. This is the way to build Knowledge-Sharing Communities capable of dealing equitably with environmental challenges, strengthening the ability to overcome lobby pressures and address the complex networks of influences that characterize European policies.

## REFERENCES

Agyeman, J., Bullard, R. D., & Evans, B. (2002). Exploring the nexus: Bringing together sustainability, environmental justice and equity. *Space and polity*, 6(1), 77-90.

- Ahlmstrom, H., Monciardini, D. (2021). The regulatory dynamics of sustainable finance: Paradoxical success and limitations of EU reforms. *Journal of Business Ethics*.
- Anguelovski, I., Connolly, J. J., Pearsall, H., Shokry, G., Checker, M., Maantay, J., ... & Roberts, J. T. (2019). Why green “climate gentrification” threatens poor and vulnerable populations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 116(52), 26139-26143.
- Bach-y-Rita, P. (1967). Sensory plasticity. Applications to a Vision Substitution System. *Acta Neurologica Scandinavica*, 43, 417-526.
- Bach-Y-Rita, P., Collins, C.C., Saunders, F.A., White, B. & Scadden, L. (1969). Vision substitution by tactile image projection. *Nature*, 221, 963-964.
- Bach-Y-Rita, P. (1972). *Brain mechanisms and sensory substitution*. New York: Academic Press.
- Bach-y-Rita, P. (1995). *Nonsynaptic Diffusion Neurotransmission and Late Brain Reorganization*. New York: Demos.
- Balducci, E. (1985). *L'uomo planetario*. Milano: Camunia.
- Barbera, M., Semenza, R. (2022). Introduzione all'itinerario di ricerca su “Giusta transizione ecologica, impresa e lavoro”. *Giornale di diritto del lavoro e di relazioni industriali*, (2022/174), 199-204.
- Beck, U. (2010). Climate for change, or how to create a green modernity?. *Theory, Culture & Society*, 27(2-3), 254-266.
- Buonomo, A. (2023). Generare comunità per realizzare la giusta transizione ecologica. *Psicologia di comunità: gruppi, ricerca azione e modelli formativi: 1*, 2023, 115-124.
- Butera, F. (2022). IL PNRR per rigenerare le organizzazioni italiane nella transizione ecologica e digitale [The PNRR to regenerate Italian organisations in the ecological and digital transition]. *Techne*, 23, pp. 26-34. <https://doi.org/10.36253/techne-12917>.
- Cogliati Dezza, V. (2021). Crisi ecologica e futuro negato. Disuguaglianze di cittadinanza. *Scuola democratica*, 12(speciale), 107-119.
- Doidge, N. (2007). *The Brain That Changes Itself: Stories of Personal Triumph from the Frontiers of Brain Science*. New York: Viking.
- Doidge, M. (2014). *Impossible cures*. Penguin Uk.
- Doidge, N. (2015). *Le guarigioni del cervello. Le nuove strade della neuroplasticità. Terapie rivoluzionarie che curano il nostro cervello*. Milano: Ponte delle Grazie.
- Doidge, M. (2016). *The Brain's Way of Healing*. Penguin Uk.
- Erikson, E. H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. Madison: International Universities Press.
- European Commission. *Technical Expert Group on Sustainable Finance (TEG)*, [https://finance.ec.europa.eu/publications/technical-expert-group-sustainable-finance-teg\\_en](https://finance.ec.europa.eu/publications/technical-expert-group-sustainable-finance-teg_en).
- European Commission. (2023) *Delivering the European Green Deal*, [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal/delivering-european-green-deal\\_it](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal/delivering-european-green-deal_it).
- European Parliament and Council. (2020). *Regulation (EU) 2020/852 on the Establishment of a Framework to Facilitate Sustainable Investment*, Official Journal of the European Union.
- Giovanazzi, T. (2023). Educare nei contesti connettivi. Tra condivisione del sapere e transizione ecologica delle comunità umane. *Pedagogia Oggi*, 21(2), 187-193.
- Giudici, D. (2023). Sostenibile per chi? Vulnerabilità sociale e transizione ecologica. *Rassegna Italiana di Sociologia, Rivista trimestrale fondata da Camillo Pellizzi*, 1/2023, 27-50. <https://www.rivisteweb.it/doi/10.1423/106223>
- Husserl, E. (1964). *The Idea of Phenomenology* (W. P. Alston & G. Nakhnikian, Trad.). Martinus Nijhoff.

- Kartha, S., Kemp-Benedict, E., Ghosh, E., Nazareth, A., & Gore, T. (2020). The Carbon Inequality Era: An assessment of the global distribution of consumption emissions among individuals from 1990 to 2015 and beyond. *Joint Research Report*.
- Kawabata, T. (2023). Climate finance governance through transnational networks. *Journal of Sustainable Finance & Investment*, 13(4), 1624-1643.
- Kelly, M. (2021). *Padroni del futuro. Viaggio nella nuova economia generativa*. Aboca Edizioni.
- Malavasi, P. (2023). Sfide emblematiche dell'inclusione sociale: valorizzare il potenziale di giovani, donne e territori. In M. Fiorucci, I. Loiodice, M. Ladogana (Eds), *Scuola, democrazia, partecipazione e cittadinanza in occasione dei 100 anni dalla nascita di Mario Lodi* (98-106). Pensa Multimedia.
- Malavasi, P., & Meneghel, V. (2023). La via della transizione ecologica: PNRR, giovani e formazione. *Revista DH/ED: derechos humanos y educación*, (8), 29-45.
- Mannese E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Mannese E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento*, XIX(1), 24–30.
- Mannese, E. (2023a). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche*, vol. 5, n. 1, 2023, 1–2.
- Mannese, E. (2023b). *Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti*. Relazione all'8° Convegno Internazionale Educazione Territori Natura "I Care - We Care: Rispetto e Responsabilità per l'Essere del Pianeta", Bressanone, 02 dicembre 2023.
- Merzenich, M.M., Kaas, J.H., Sur, M., Nelson, R.J., & Felleman, D. (1983). Progression of change following median nerve section in the cortical representation of the hand in areas 3b and 1 in adult owl and squirrel monkeys. *Neuroscience*, 10(3), 639-665.
- Merzenich, M.M., Nelson, R.J., Stryker, M.P., Cynader, M.S., Schoppmann, A., & Zook, J.M. (1984). Somatosensory cortical map changes following digitamputation in adult monkeys. *Journal of Comparative Neurology*, 224 (4), 591-605.
- Merzenich, M.M., Tallal, P., Peterson, B., Miller, S., & Jenkins, W.M. (1999). Some neurological principles relevant to the origins of – and the cortical plasticity- based remediation of developmental language impairments. In J. Grafman, & Y. Christen (Eds.), *Neuronal plasticity: Building a bridge from the laboratory to the clinic*. Springer-Verlag.
- Merzenich, M. (2001). Cortical plasticity contributing to childhood development. In J.L McClelland, & R.S. Siegler (Eds.), *Mechanisms of cognitive development: behavioural and neural prospective* (pp. 67-95). Lawrence Erlbaum Associates Mahwan.
- Nedopil, C., Dordi, T., & Weber, O. (2021). The nature of global green finance standards—evolution, differences, and three models. *Sustainability*, 13(7), 3723.
- Noë, A. (2004). *Action in Perception*. Cambridge: MIT Press.
- Noë, A. (2009). *Out of our heads: Why you are not your brain, and other lessons from the biology of consciousness*. New York: Hill & Wang.
- Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities*. Harvard University Press.
- Parmesan, C., Morecroft, M. D., & Trisurat, Y. (2022). *Climate change 2022: Impacts, adaptation and vulnerability* (Doctoral dissertation, GIEC).
- Sanders, M. L. (2015). Being Nonprofit-Like in a Market Economy: Understanding the Mission- Market Tension in Nonprofit Organizing. *Nonprofit & Voluntary Sector Quarterly*, 44(2), 205–222.

Sandrini, S. (2022). Transizione ecologica. Opportunità educativa di crescita umana e sociale. *Pedagogia e Vita*, 80(1), 161-171.

Sen, A. (2014). *Lo sviluppo è libertà*. Edizioni Mondadori.

Sen, A. K. (2014). *Collective choice and social welfare* (Vol. 11). Elsevier.

Siegel, D. J. (2009). *Mindfulness e cervello*. Milano: Raffaello Cortina.

Siegel, D.J. (2013). *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*. Milano: Raffaello Cortina.

Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (2021). *Pedagogia e Politica: Costruire Comunità Pensanti*. PensaMultimedia.

## ACKNOWLEDGE

The article is the result of the joint work of the authors. However, it is possible to refer the Abstract, the Introduction and the paragraph “Transformative Potential of Generative Pedagogy” to Maria Ricciardi; the paragraphs “Global Environmental Challenges and the EU’s Response”, “Roles of Industrial and Environmental NGO Lobbies in the inclusion of natural gas and nuclear energy in EU Taxonomy” and the Conclusions to Chiara Villanacci.

\*\* Chiara Villanacci is an analyst at Sirio Multilateral Strategies, a consulting firm specializing in the energy sector. Holding a master’s degree in Management of Technology, Innovation and Sustainability, she currently oversees the development of an innovative AI model designed to enhance stakeholder-driven decision-making, address consumer vulnerability, and quantify social value measurement.

## Educare alla legalità e alla cittadinanza per la transizione ecologica. Una riflessione pedagogica

## Educating for legality and citizenship for the ecological transition. A pedagogical reflection

Cristian Righettini

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, [cristian.righettini@unicatt.it](mailto:cristian.righettini@unicatt.it)

### **ABSTRACT**

Cosa significa generare il bene comune? Come e perché la pedagogia dovrebbe riflettere sull'educazione alla legalità e alla cittadinanza per favorire la transizione ecologica e l'inclusione sociale? Il saggio in parola, senza presunzione d'eshaustività, considera alcune istanze emblematiche della contemporaneità e pone alcune questioni di fondo che paiono non eludibili negli attuali scenari educativi e formativi, per il presente e per il prossimo futuro. L'auspicabile transizione ecologica verso traguardi di sostenibilità, ambientale, sociale ed economica è plausibilmente aperta alla legalità, come recupero del civile e della giustizia, dell'equità e del rispetto, temi messi in dialogo a loro volta con la cittadinanza intesa come appartenenza solidale, collaborazione fattiva, ricchezza e complessità culturale e sociale, sussidiarietà e impegno formativo, verso uno sviluppo integrale ed armonico della persona.

### **ABSTRACT**

What does it mean to generate the common good? How and why should pedagogy reflect on education for legality and citizenship to promote ecological transition and social inclusion? The essay in question, without presumption of exhaustiveness, considers some emblematic instances of contemporaneity and poses some fundamental questions that seem unavoidable in the current educational and training scenarios, for the present and for the near future. The desirable ecological transition towards goals of environmental, social and economic sustainability is plausibly open to legality, as a recovery of civility and justice, equity and respect, themes which are in turn put into dialogue with citizenship understood as solidarity belonging, effective collaboration, cultural and social richness and complexity, subsidiarity and educational commitment, towards an integral and harmonious development of the person.

### **PAROLE CHIAVE/KEYWORDS**

Legalità; Transizione ecologica; Cittadinanza; Educazione alla sostenibilità; Pedagogia dell'ambiente

Legality; ecological Transition; Citizenship; sustainability Education; environmental Pedagogy

## INTRODUZIONE

Riflettere in ambito pedagogico intorno ai temi della legalità e della cittadinanza nella società complessa significa anche considerare i plessi concettuali della transizione ecologica, della tecnologia più avanzata, così come della pace e dello sviluppo giusto e solidale. La sfida del dialogo interdisciplinare e transdisciplinare è connaturata allo statuto epistemologico della pedagogia; le tematiche in questione, l'educazione alla legalità e alla cittadinanza, di grande attualità, non sono assoggettabili a facili soluzioni teoriche o pratico-applicative. La pedagogia, come scienza della formazione dell'essere umano, è proiettata verso la valorizzazione di ogni persona, di ogni società, di ogni cultura e di ogni risorsa naturale della Terra, attraverso una custodia consapevole e premurosa. Alla luce delle necessità e dei bisogni, delle emergenze e degli appelli a cui la pedagogia è chiamata a rispondere, è necessario progettare interventi dinamici, puntuali, efficaci, coinvolgenti rispetto all'*engagement* di soggetti, associazioni, istituzioni.

Rafforzare il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'integrazione e dell'inclusione, della transizione verso una società rispettosa delle risorse naturali e del capitale umano. È quanto il Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza, almeno nelle intenzioni, intende realizzare (Fiorucci, 2022, p. XII).

Proprio il PNRR può rappresentare, di là da questioni tecniche e specialistiche, una presa di posizione istituzionale imprescindibile, una scelta politica che indirizza tutto l'agire del presente e del futuro, legittimando metaforicamente la disciplina pedagogica al recupero del *civismo* nel suo significato generale come istanza profonda di convivenza pacifica, rispettosa, solidale, creativa, orientata al dialogo tra le parti sociali e le generazioni, per lo sviluppo umano integrale e la fioritura della civiltà, nella prospettiva di un futuro autenticamente sostenibile. “Di chi è la responsabilità, se non della pedagogia, di fondare nuovi paradigmi interpretativi del rapporto uomo-ambiente? Di chi è la responsabilità, se non della pedagogia, di mettere al centro la *cura hominis* come fondamento ontologico e principio educativo?” (Mannese, 2021, p. 1470). Oggi è impossibile dimenticarsi dell'ambiente come problema e risorsa che sfida la pedagogia nel tentativo di una nuova convivenza tra persona e natura caratterizzata da conservazione, rispetto, cura, relazione reciproca e transizione ecologica. Il passaggio non solo epistemologico da una educazione ambientale ad una matura educazione alla sostenibilità propone cambiamenti importanti in campo progettuale, assiologico, didattico e linguistico, che la pedagogia dell'ambiente prende in considerazione nella riflessione teoretica, nella progettazione e nelle buone prassi (Birbes & Bornatici, 2023). Ai fini di questo contributo è importante richiamare un esempio emblematico con l'espressione *diritti della biosfera* poiché “proporre di conferire diritti legali alle foreste, ai mari, ai fiumi e alle altre realtà *cosiddette naturali* implica la considerazione dell'ambiente come ‘comunità biotica’, la cui integrità ecosistemica ha da essere riconosciuta sul piano giuridico” (Malavasi, 2001, p. 59). La legge dovrebbe riconoscere e tutelare appositamente gli *habitat* terrestri, attribuendo loro esplicitamente la personalità giuridica, prevedendo garanti che di fronte ad un tribunale, secondo normative apposite, possano far valere ragioni e diritti di riparazione nel caso di danni arrecati. Per quanto la prospettiva di una vera e propria cittadinanza dell'ambiente susciti perplessità nell'opinione pubblica e inneschi discussioni tra politici e giuristi, va ricordato che conquiste egualitarie che oggi ci appaiono più che scontate poterono avvenire solo grazie alla caparbia e convinzione di una minoranza attiva. Nella congiuntura di crisi epocale e globale che riguarda la cura della casa comune, tra pace e ambiente, ecologia umana ed ecologia ambientale, non si intende dare al discorso in parola *in toto* un'impostazione tecnicistica e strumentale, ma solo mettere in luce una *connessione* preziosa con la legalità, con la cittadinanza e la transizione ecologica intesa come processo di apprendimento e non solo come strategia politico-economica. “Non è evidente che l'umanità sopravviva. Questo è un elemento importante. Essa può farlo, ma esclusivamente per sua volontà. E la responsabilità diviene oggetto di un'etica” (Ricœur, 2014, p. 51): il richiamo del filosofo P. Ricœur interpella tutti e ciascuno alla considerazione che il cambiamento e la trasformazione sono primariamente delle questioni che

richiedono un impegno formativo e valoriale, ben prima e ben al di là della ragione strumentale, seppur in dialogo con gli sviluppi tecnologici più recenti.

## EDUCAZIONE, LEGALITÀ, DEMOCRAZIA

La caduta delle grandi utopie politico-filosofiche del Novecento, l'esponentiale avvento delle scienze e delle tecnologie nella vita di chiunque, l'onnipresente influsso dell'economia, il benessere diffuso nelle società occidentali, ma anche un'ambigua e problematica secolarizzazione e modernizzazione religiosa, la globalizzazione tra comunità locali e rapporti internazionali, l'atteggiamento predatorio verso le risorse materiali del Pianeta hanno contribuito a rendere più evidente quel fenomeno noto come *privatizzazione delle coscienze*, implicante deboli scelte valoriali, scarso senso civico, e un passaggio da un'etica pubblica ad una morale in senso *soggettivistico-emozionale*. Il sistema democratico fatica a ritagliarsi uno spazio sufficientemente ampio di legittimazione, simpatia e autorità, la sua presenza spesso non viene interpretata come una

casa comune entro la quale possono e debbono lealmente convivere tutti i cittadini, sulla base di regole chiare e in grado di garantire, oltre gli inevitabili conflitti d'interessi, la tutela del bene generale, con un occhio di riguardo per la difesa dei soggetti più deboli (Caimi, 2005, p. 74).

Da un punto di vista pedagogico, la cultura della legalità langue in Italia perché non è permeata e sostanziata da un autentico *ethos della responsabilità*, e per cercare di volgere questa tensione ideale in pratiche quotidiane e consolidate il ruolo dell'educazione è di primo piano, seppure interdipendente da un sistema virtuoso fatto anche di una politica operosa ed onesta, di una giustizia mai stanca di far valere le sue ragioni, di una società leale e solidale. L'azione formativa è parimenti attenta al contesto di vita degli educandi, alla loro provenienza e alle loro relazioni più importanti con la famiglia, la scuola, gli altri gruppi sociali. È necessario porre particolare cura a tutti gli aspetti *educabili* della persona: quelli cognitivi, per migliorare la capacità critica di pensiero e l'autonomia delle riflessioni; quelli etico-formativi, per sensibilizzare la coscienza morale a muoversi in un universo valoriale quanto mai frammentato ed ambiguo; infine, quelli socio-affettivi e storico-culturali, per accrescere le capacità relazionali, sociali, emotive. Educare alla legalità implica un cammino costante e paziente che inizia dalla trasmissione familiare di valori antropologici e relazioni d'affetto, contando sull'influente risonanza interiore che ha l'educazione nei primi anni sui figli e le figlie, di concerto con la scuola come agenzia formativa più indicata per proporre vere e proprie attività partecipative, in cui le regole basilari della democrazia favoriscano la capacità di prendere decisioni comunitarie, nella possibilità di agire politicamente per il bene comune. La scuola è pure il luogo deputato all'alfabetizzazione culturale, per cui deve fornire agli studenti le conoscenze di base dell'ordinamento socio-giuridico del Paese e le competenze per approfondirne, successivamente, le strutture portanti e le dinamiche che le sono proprie. Allo stesso tempo, sono da considerare tutte le realtà extrascolastiche che sono protagoniste nella vita delle giovani generazioni, che hanno grande influenza nella loro formazione e spesso hanno potenzialità comunicative ed espressive notevoli, una certa libertà d'azione, uno spirito d'iniziativa importante, e soprattutto godono di grande popolarità e partecipazione presso bambini e adolescenti. Una pedagogia delle risorse umane affronta con impegno ed interesse il tema della legalità, declinata nei diversi contesti cui si trova ad operare. L'esempio dello *sport* può essere interessante. La componente ludica è presente nella storia umana come una costante, un archetipo biologico-culturale, un'istanza di costruzione di sé e civilizzazione sociale mai totalmente interpretabile; è agevolata dalla predisposizione all'alterità della persona ed è portatrice di profondi processi simbolici, tra mimesi della realtà e catarsi dalle passioni più violente e distruttive. Le *performances* sportive rendono testimonianza dell'immaginazione metaforica che rielabora la quotidianità e propone con le diverse *tattiche* nuovi scenari di possibilità e di successo: ma proprio poiché nel lavoro la volontà di vincere a tutti i costi spesso porta al disprezzo delle norme



e alla sopraffazione sul proprio simile e sull'ambiente naturale, gli incontri sportivi prevedono una regolamentazione attenta e minuziosa, fatta rispettare da una figura imparziale - l'arbitro, appunto - e dovrebbero favorire e familiarizzare i reciproci avversari all'etica del *fair play*, nell'ottica dell'avvaloramento comune e della dignità del giocare. "Il riconoscimento epistemologico del gioco come fondamentale strumento educativo [...] apre la riflessione pedagogica a considerare con più attenzione la categoria dell'interpretazione ludica, che svolge una chiara funzione 'regolativa'" (Malavasi, 2003, p. 133). L'educazione alla legalità, nel presente e per il prossimo futuro, si può rappresentare sistemicamente come un nodo della complessa rete del sapere, tra locale e globale, così come diventa punto d'incontro tra i riferimenti costituzionali imprescindibili dell'identità, solidarietà, laicità e democrazia, e i pluralismi dei valori, delle culture, delle scienze, dei contesti di vita, degli stessi centri formativi diffusi. È rivolta in prima istanza alle giovani generazioni, per la fertilità formativa e d'apprendimento di cui questi ultimi godono, ma non dimentica che solo dall'esempio virtuoso degli adulti si può sviluppare un senso autentico dell'agire e una coerenza di pratiche civiche e legalitarie. Non è fine a se stessa ma si iscrive negli obiettivi della formazione integrale ed armonica della persona e della crescita di una comunità giusta, sostenibile e solidale. Se si vuole scommettere sulla sua riuscita occorre dare una *chance* ai professionisti dell'educazione variamente impegnati in questo percorso e considerare come prezioso l'apporto di chiunque operi per l'edificazione di una società giusta, sostenibile, solidale e partecipata.

## LA CITTADINANZA E LA POLISEMICITÀ DEI SUOI SCENARI EDUCATIVI

La crisi di credibilità dell'impianto democratico chiama la riflessione pedagogica a continuare l'inesausto dialogo con la politica, come istanza originaria per

organizzare la prassi comunitaria in direzione intersoggettiva e secondo una progettualità non ravvicinatissima, [...] e quindi a orientare, le diverse istituzioni sociali [...] secondo la prospettiva del massimo grado di libertà possibile per tutti i cittadini e con l'intento di fare raggiungere a tutti il più elevato livello possibile di qualità della vita (Bertolini, 2003, pp. 26-27).

La socialità insita nelle radici dell'esperienza umana, con le realizzazioni pratiche della cooperazione e partecipazione, è individuata come principio basilare della politica stessa, ed è proprio tale parte deficitaria o malamente gestita che concorre alla crisi dell'educazione. I rapporti tra educazione, politica ed economia sono molto intensi, e la loro influenza reciproca è più stretta di quanto comunemente si pensi, per cui a partire dal contributo di Bertolini è possibile affermare che l'educazione non può essere neutrale verso la cittadinanza, la solidarietà e l'inclusione sociale. Progettare percorsi di formazione alla transizione ecologica, per una nuova equità inter- e intragenerazionali coglie nel segno di un impegno pedagogico alla cooperazione e alla collaborazione, considerando l'impatto morale e culturale che ha sia sull'opinione pubblica, sia soprattutto sulla consapevolezza personale di favorire il bene comune, per una società più giusta e una civiltà più umana. Per il principio di sussidiarietà non solo lo Stato ma tutti i livelli di organizzazione socio-politica e di impegno educativo dovrebbero investire le migliori risorse in percorsi di formazione alla democrazia e alla cittadinanza che sostanzino la prevenzione e il contrasto alle disuguaglianze, inseriti in comunità educanti di relazione, di responsabilità, di rispetto.

C'è da costruire [...] una cultura e una politica capaci di tenere strutturalmente in conto la variabile temporale appunto non come una dimensione o un contenitore a sé stante, ma comunque e sempre in stretta interdipendenza con gli uomini e la loro dignità, i quali devono essere messi nella possibilità di *costruire l'esistenza* e non costretti a *sfiorarla* nella dissipazione coatta del tempo tra lavoro, consumo e riposo (Malavasi, 1988, pp. 152-153).

Pensare correttamente l'educazione alla cittadinanza significa connettere più fronti d'intervento, diversi cammini formativi, favorendone la collaborazione ma rispettandone l'autonomia di campo: la densità etico-educativa con cui si propone il tema cardine della pace, ad esempio, pone l'accento sulla centralità della relazione educativa, con la sua apertura alla *con-versazione* amichevole come pure al conflitto, seppur costruttivo e rispettoso, in un dialogo in cui l'autorità dell'educatore e dell'educatrice derivi dal valore culturale e morale testimoniato e non dalla svalutazione dell'educando e dei contesti di apprendimento. Poiché l'uguaglianza non è il punto di partenza, ma l'obiettivo non ancora raggiunto, si prende atto più facilmente della dinamicità di cambiamenti e molteplicità di vedute all'interno dei gruppi come nella società in generale: in tal caso la cittadinanza o meglio le *cittadinanze* potrebbero svolgere la funzione di piattaforma stabile, patrimonio culturale e relazionale da cui partire per interrogarsi sulla pace e sulla transizione ecologica come convivialità delle differenze, libertà di sé non come possesso ed esclusione, ma come dono e cura verso l'altro.

## CONCLUSIONI. TRANSIZIONE ECOLOGICA, UMANIZZAZIONE, BILDUNG

Il termine cittadinanza, ben oltre la semplice appartenenza ad uno Stato-nazione, rivela una molteplicità di significati tale da interrogare la riflessione pedagogica su alcune questioni educative che caratterizzano la contemporaneità: la transizione ecologica, le competenze per la sostenibilità, la *digital literacy* e l'intelligenza artificiale, la pace e la convivenza tra le culture e i popoli, la dignità e l'inclusione sociale. Le riflessioni condotte rappresentano l'educazione alla cittadinanza come essenzialmente dinamica, in evoluzione sia rispetto al numero crescente di persone che desiderano vedersi riconosciuto lo *status* di cittadino e cittadina, sia in un'ottica personale, per cui l'individuo è titolare di sempre più diritti; sullo sfondo, si considera una cittadinanza mondiale che garantisca a tutti gli abitanti del Pianeta una soglia soddisfacente di protezione, di benessere, di opportunità, di giustizia e di valore personale riconosciuto. A qualsiasi livello, locale, nazionale ed internazionale, le cittadinanze dovranno essere sostanziate dalla democraticità diffusa, per cui ognuno non è solo titolare passivo di garanzie e doveri, ma concorre alle decisioni pubbliche con l'impegno per la legalità, la partecipazione e la responsabilità; "si può anche dire che spesso i diritti degli altri sono i nostri doveri e viceversa" (Corradini, 1999, p. 169), e tale reciprocità è squisitamente etico-pedagogica. È necessario progettare un'educazione sociale che dovrà compiersi sempre più secondo diverse specificità, tempi e contesti, un policentrismo formativo che potrà affrontare le nuove sfide; sono valenze educative fondanti, proiettate nel futuro, che rispondono alle inesauste domande di *pensare politicamente, agire politicamente*. Il pensare evoca la riflessione accurata, la scelta meditata, l'interesse per le conoscenze, la cura amorevole per l'altro: avere consapevolezza dei propri pensieri costituisce il miglior antidoto contro un vuoto e sterile individualismo, disconoscimento dell'*altro-da-sé*. Pensare costringe ad interrogarsi sulla realtà sociale e ambientale, sulle sue risorse e limiti, sulle potenzialità e sulle iniquità presenti, tra *critica e convinzione*. Pensare politicamente significa insistere sull'attualità - il questionamento riguarda le istituzioni operanti nell'oggi - come sull'avvenire - nuove idee, proposte interpretative, ipotesi e studi - in un circolo altamente virtuoso di prospettive diverse, aperte alla speranza di miglioramento, di *transizione* e di *conversione* ecologica (Giuliodori & Malavasi, 2016). Il comunicare politicamente si fa più trasparente e costruttivo per condividere le proprie idee, vagliarle criticamente e giungere presto ad un agire fertile ed efficace. Agire, come pensare, necessita di cura e apprendimento: si attesta la volontà di una formazione tradotta in un esserci in prima persona, in un vivere comunitario autentico, una disponibilità all'azione buona per il bene comune ed un gusto onesto del fare politica, che dovrebbe essere trasmesso dagli educatori agli educandi come eredità civile. Infine, assumere consapevolezza della cittadinanza e della sostenibilità, a qualsiasi età della vita e in qualsiasi posizione sociale, significa dare senso e responsabilità all'educazione, in un percorso segnato dalla gioiosa fatica di pensare e di agire, finalizzato al traguardo esistenziale di *imparare ad essere umani* (Malavasi, 2020),

scegliendo l'impegno inesausto per una formazione integrale della persona, nell'ottica della *Bildung* (Gennari, 1995).

## **BIBLIOGRAFIA**

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.

Birbes, C., Bornatici, S. (2023). *La Terra che unisce. Lineamenti di pedagogia dell'ambiente*. Milano: Mondadori.

Caimi, L. (2005). *Fondamenti pedagogici per una cultura della legalità*. In L. Caimi (Ed.), *Per una cultura della legalità. Dinamiche sociali, istanze giuridiche e processi formativi* (pp. 68-89). Milano: Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica.

Corradini L. (1999). *Educare a una nuova cittadinanza*. In L. Corradini, G. Refrigeri (Eds.), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea* (pp. 151-172). Bologna: il Mulino.

Fiorucci, M. (2022). *Prefazione*. In P. Malavasi, *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.

Gennari, M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.

Giuliodori C., Malavasi P. (Eds.). (2016). *Ecologia integrale. Laudato si' . Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi, P. (2003). *Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.

Malavasi, P. (1988). *Il labirinto e l'avventura. Tempo, interpretazioni, progetto*. Bologna: Fotocromo Emiliana.

Malavasi, P. (2001). *Riflessione pedagogica e 'fraternità' ambientale*. In P. Malavasi (Ed.), *Sviluppo sostenibile e educazione ambientale. Contributi, esperienze, documenti* (pp. 47-71). Rovato: Cogeme.

Mannese, E. (2021). *La pedagogia come scienza di confine tra economia e politica*. In S. Polenghi, F. Cereda, P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive* (pp. 1467-1473). Lecce: Pensa MultiMedia.

Ricœur, P. (2014). *La rinascita del pianeta*. Milano: Medusa.

## Education for the ecological transition.

### *Relational-system thinking for the inhabitation of the Earth despite technocratic thinking*

Giampaolo Sabino

Università della Valle d'Aosta-Université de la Vallée d'Aoste, Italia, giampaolo.sabino@gmail.com

#### **ABSTRACT**

Several sectors are affected by the ecological transition: energy, industrial, and agricultural transition; urban planning with the creation of green spaces and shared energy efficiency; sustainable and shared mobility. All these areas involve actions that must be community-based to be effective. Consequently, the participation of citizens is fundamental to the implementation of this community transformation: it is necessary to develop forms of education based on relationships and fraternity. The commitment to denounce the dramas of contemporary society requires scientific and cultural reflection aimed at formulating an ethical project for humanity, considering the socio-economic implications and the global interconnections between human beings and all living beings.

The profound transformation of reality requires broad cooperation among people, valuing and interpreting individual efforts, and moving away from the logic of self-transformation. We must move from an instrumental and individualistic logic – *technocratic thinking* – to a community-based logic – *relational-system thinking* –. From the perspective outlined by Pope Francis in his encyclical *Laudato si'*, this essay proposes a critique of technocratic thinking and highlights elements for promoting relational thinking. The ecological transition must be interpreted as a mind-transforming experience for individuals and communities if it is to be directed toward the promotion of authentic ecological consciousness.

#### **ABSTRACT**

L'impegno a denunciare i drammi della società contemporanea richiede una riflessione scientifica e culturale volta a formulare un progetto etico per l'umanità, considerando le implicazioni socio-economiche e le interconnessioni globali tra gli esseri umani e tutti gli esseri viventi. La transizione ecologica, infatti, interessa diversi settori: energetico, industriale e agricolo; nonché la pianificazione urbana mediante la creazione di spazi verdi e l'efficienza energetica condivisa, la mobilità sostenibile e in *sharing*. Questi settori comportano azioni che, per essere efficaci, devono necessariamente coinvolgere l'intera comunità. Di conseguenza, la partecipazione comunitaria dei cittadini risulta fondamentale per l'attuazione di una transizione: è necessario sviluppare forme di educazione basate sulla relazione e sulla fraternità.

La trasformazione profonda della realtà richiede un'ampia cooperazione tra le persone, valorizzando e interpretando gli sforzi individuali e uscendo dalla logica dell'autotrasformazione. Dobbiamo passare da una logica strumentale e individualista - il *pensiero tecnocratico* - a una logica comunitaria - il *pensiero relazionale-sistemico*. Nella prospettiva delineata da Papa Francesco nell'enciclica *Laudato si'*, questo saggio propone una critica del pensiero tecnocratico e mette in evidenza gli elementi per promuovere il pensiero relazionale.

## PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Education; Ecological transition; Relational thinking; Technocratic thinking; Ecological consciousness

Educazione; Transizione ecologica; Pensiero relazionale; Pensiero tecnocratico; Coscienza ecologica

## INTRODUCTION

We are more aware of the ecological challenges of the present. However, this awareness reveals the undeniable urgency of a necessary and effective commitment to building a more *just* and *sustainable* society, towards a *fraternal*, *prosperous*, and *supportive* future. Several ongoing wars and crises threaten the existence of life on earth, strong inequalities and injustices are increasing, creating huge economic and social disparities, and the pollution of the environment and ecosystems seems unstoppable in the short term. Situations of pollution and degradation (such as the poisoning of natural ecosystems and the constant loss of biodiversity, the problem of drinking water linked to the increase in climate migration, global warming, and its dramatic consequences, the increase in extreme weather events, and the “un-inhabitability” of large areas of the planet - IPCC, 2023) require an urgent response and a global commitment, through new ways of understanding the economy and progress, and new lifestyles for all the inhabitants of the planet. In this context, expressions such as “ecological transition” or “green transition” are becoming more frequent and bolder. They imply an energy, industrial, and agricultural transition; urban planning with the creation of green spaces and shared energy efficiency; and sustainable and shared mobility (European Commission, 2019). The term “transition” alludes to a new and different model of development under the banner of *environmental*, *social*, and *economic* sustainability; also, *partnership* and *peace* are included. The concept of sustainability is therefore a key element in the interpretation of development processes, in the design of new lifestyles, and educational and professional choices.

The *European Commission* proposed in 2019 the *European Green Deal*, an ambitious plan to provide a concrete response to climate and environmental threats while promoting sustainable growth. It is about transforming the European Union into a modern, resource-efficient, and competitive economy, ensuring that by 2050 there will be no net greenhouse gas emissions, economic growth will be decoupled from resource use, and no person or place will be neglected (European Commission, 2019). However, since the ecological transition must be understood as a *transformation* experience for individuals and communities, as it seeks to foster authentic “ecological consciousness”, it becomes a matter of primary importance for the world of education. The task of educating for sustainable development in the different stages of life can rightly be called imperative since the indiscriminate exploitation of the planet's resources has caused such serious damage, the consequences of which threaten the very possibility of the future of humanity (Malavasi, 2020).

The heuristic path of the essay thematizes the educational implications that the ecological transition presupposes, highlighting the elements capable of bringing about a change of perspective, a true transformation of relationships within the human family, with other living beings. The research aims to promote the discussion on a subject of strict educational relevance, tracing in integral ecology existential and community nuclei generative of change, in the sign of that ethical-educational renewal that sustainability requires, beyond the culture of indifference and irresponsibility. Thus, the need arises for global co-responsibility, that is, a conscious and responsible choice to constitute oneself as a community of persons, in an educational direction understood as the moment that decides whether we love the world enough to take responsibility for it and thus save it from the ruin that is inevitable without renewal, without the arrival of new beings, of young people (Arendt, 1961).

## A PERSPECTIVE ON THE HUMAN-ENVIRONMENT RELATIONSHIP

A study conducted in 2020 by researchers from the *Department of Plant and Environmental Sciences* at the *Weizmann Institute of Science* (Elhacham, Ben-Uri, Grozovski, Bar-On, Milo, 2020) estimated that the mass incorporated into solid inanimate objects produced by humans will equal the total global mass of all living taxa, including humans themselves. It is reasonable to say that the planet Earth is currently being “crushed” mainly by inorganic masses of anthropogenic origin and processing, and that man, confirming the physiognomy of *homo poieticus*<sup>32</sup>, is experiencing a transitional phase in terms of the increasing impact of his activity on the life of the planet and the further appropriation of the power acquired over millennia<sup>33</sup>. Humans have come to modify the most basic physical processes of the Earth, thus becoming a “geological agent” (Chakrabarty, 2009). The human component, although minimal in terms of carbonaceous biomass-about 0.01 percent (Bar-On, Phillips, Milo, 2018)-has, through intense telluric action on Earth's matter, given rise to what some scientists, in several voices, identify as the geological epoch of the *Anthropocene*<sup>34</sup>. Moreover, in the face of a disproportionate number of extinctions of plant and animal species in extraordinarily short periods, science is now observing the reflections of a sixth mass extinction, in which many currently living life forms may be eliminated or on their way to extinction by the end of this century (Ripple, Wolf, Newsome, Galetti, Alamgir, Crist, Mahmoud, Laurance, 2017). The Anthropocene corresponds to the invasive conditioning of the Earth's environment (in its totality of physical, chemical, and biological characteristics) by the effects of human activity, which has caused rising concentrations of CO<sub>2</sub> and CH<sub>4</sub> in the atmosphere. It has led to such processes of innovation and production to alter the Earth's ecosystem and to change the dominant position over reality and, consequently, the ontological relationship between man and his environment. This is a journey of centuries or even millennia, but one that has certainly received a strong evolutionary boost from industrialization, massive exploitation of fossil fuels, and nuclear testing in recent centuries.

The relevance of the study, conducted by the *Department of Plant and Environmental Sciences* at the *Weizmann Institute of Science*, lies both in noting the capacity to produce human artifacts, a result of human creativity and intelligence aimed at improving the quality of life and in noting how we are increasingly overwhelmed by the concrete and asphalt with which we have filled our surroundings. Moreover, a more incisive reflection allows us to recognize that there has never been a historical period in which humanity has had so much power to transform reality, and how urgent it is to recognize how the environment in which we live influences the way we see life, feel and act, fueling the phenomenon of “practical relativism”<sup>35</sup> in the postmodern world, where everything is irrelevant if it does not serve to satisfy immediate interests.

The natural environment has always been subject to transformation and modification by man, according to the primary purposes of utility and overcoming material constraints, accompanying, and

---

<sup>32</sup> Humans capable of designing, building, and modifying their own habitat (Floridi, Sanders, 2003).

<sup>33</sup> The Weizmann Institute of Science study shows how the human presence on the planet began to have an impact with a relevant and progressive trend, starting with the Neolithic Revolution (from 10,000 B.C.), otherwise the First Agricultural Revolution, which became increasingly significant about 3,000 years ago, leading to the halving of biomass. Among the most important causes in terms of the impact of biomass loss - and related biodiversity - are the extensive use of land for cultivation and livestock: deforestation, desertification, and land consumption; along with other human activities such as ranching, hunting and overfishing.

<sup>34</sup> The term was coined in the 1980s by wildlife biologist Eugene Stoemer, then used and popularized by Nobel Laureate in Chemistry Paul J. Crutzen in 2000 to denote the current interval in the planet's geochronological scale in which the set of physical, chemical, and biological characteristics in which life on Earth is created and evolves is being profoundly altered by human intervention.

<sup>35</sup> Pope Francis (2015) states, “When human beings place themselves at the centre, they give absolute priority to immediate convenience and all else becomes relative. Hence we should not be surprised to find, in conjunction with the omnipresent technocratic paradigm and the cult of unlimited human power, the rise of a relativism which sees everything as irrelevant unless it serves one's own immediate interests” (no. 122).

indulging the possibilities offered by things themselves. However, in antiquity and in the Middle Ages nature was “immediately given” to men and they dominated it “by inserting themselves into it” (Guardini, 1950), using their energies and developing its forms, without affecting its essential content. With modernity, there has been a departure from nature as a result of a different perspective on reality, which in recent centuries has given rise to a dimension of the power of action and transformation over the things of reality, which has turned into a form of “super-predatory” domination over the earth, which has become the stage for “the highest animal expression” and no longer for sublime human experiences (Guardini, 1950). Knowledge and progress not oriented toward the pursuit of the good have given way to the tendency to dominate, appropriate, and control reality, fueling the human desire to place itself beyond good and evil under the aegis of technological progress.

We recognize how the current paradigmatic approach to the relationship between humans and the environment has produced a lack of self-awareness of the physical and abstract limits of nature, with a view to an environment that is hostage to humans and experienced as distant from itself. A “false assumption” (Francis, 2015, no. 106) of an infinite availability of goods and possibilities offered by the planet, subservient to the desires of the human hand empowered with the faculty of cosmic governance. Such an option privileges a diffuse and unequal understanding of the bond that humans ontologically weave with the natural environment fuels human material and intellectual sovereignty and generates the belief that further ecosystem drift can leave the survival of human life intact. Such a narrative legitimizes an abysmal distance between humans and nature, where the latter is revealed to be the property of the former, and even culturally elides the influence that environmental degradation has on the preservation of human civilization itself, seemingly free from a catastrophe of any kind.

## **FOR AN UNDERSTANDING OF *TECHNOCRATIC THINKING***

In his encyclical *Laudato si'*, Pope Francis proposes a reading of reality by contrasting a “reductionist approach” with a “systemic-relational approach”. The first approach is based on the analytical and logical-rational method and follows a gnoseological-linear process that does not consider the complexity of connections and interactions between human, social, cultural, and natural phenomena. It adopts only the use of technical tools as a way of solving existential problems. Let us analyze, for example, the issue of technology: because of the extraordinary achievements produced for the improvement of the quality of human life, and in the name of these achievements and the potential and continuous Promethean promises, technology has been assumed as a “homogeneous and unidimensional paradigm” of knowledge and understanding of reality (Francis, 2015, no. 106). As a result, it has been proposed as the only possible solution – or at least the most effective solution – in response to humanity's diverse and multifaceted problems. However, the adoption of a single logical-rational perspective, which prevents the perception of the totality of reality, has produced a “reductionism that affects human life and society in all its dimensions” (Francis, 2015, no. 107). All this leads to considerable difficulties in having an overall vision, losing the sense of the totality, of the relationships that exist between things, and of the broader horizon that thus becomes irrelevant (Francis, 2015, no. 110). As a result, man has ended up adopting an attitude of detachment from the natural environment and of possession from the things around him, both of which are subjugated to control and power according to the logic of the techno-scientific. Thus, a man is born who is ordered to technology, who does not feel nature as a valid norm, because he “sees it without a hypothesis, objectively as space and matter in which to make a work, in which to throw everything and no matter what will result”. An operation of Promethean character in which “being or non-being is in question” (Guardini, 1950). Man is confronted with a reality that is available for his manipulation, thinking that he can dispose of everything in favor of economic gain. Here, then, is the main problem: technoscience has made itself independent of social life, subjugating economics, and politics (Francis,

2015, no. 109). Technoscience has become inseparable from capitalist logic, thus becoming “technocracy” (Francis, 2015, no. 20, 108).

If taken as a paradigm of reference, *technocratic reductionism* – that is reductionism applied to technocracy – fails to see the mystery of the multiple relationships that exist between things, and for this reason, as if by “domino effect”, risks solving one problem while creating new ones (Francis, 2015, no. 20). The greatest risk is to analyze and interpret complex phenomena by chasing the contingency of the moment, without allowing the connections of systemic realities to emerge. For this reason, when faced with a problem, people will look for the most effective and efficient solutions to address the contingent situation or root cause that generated the emergence of that problem, without questioning the deep connections it weaves with different situations. Thus, we can say that today man responds to problems with the use of technology. Not only that: he has more confidence in technology than in his own abilities and possibilities, and the relationships he experiences take on instrumental characteristics. When technoscience is understood as the main resource for interpreting existence, life inevitably becomes “a surrender to circumstances conditioned by technology” (Francis, 2015, no. 110) and, for this reason, at the mercy of the normative instruments of efficiency, performance, and productivity, that is, deprived of a plurality of human projects that guide generative social action. Finally, the technocratic paradigm tends to exercise a hegemonic dominance over politics and economics, the latter being ready to adopt any technological progress from the point of view of profit maximization, without paying attention to any negative consequences for human beings (Malavasi, 2019). The risk is to helplessly witness the progressive diminution of specific human characteristics, such as “the capacity to make decisions, the most authentic freedom and the space for alternative creativity of the individual” (Francis, 2015, no. 108), that is the foundations of the educational, human phenomenon.

We then observe how life itself risks becoming easy prey to such an approach; in fact, the greatest risk lies in placing technical reason above reality (Francis, 2015). According to the technocratic logic, thinking about life is modeled solely on the logical-analytical dimension of technoscience, unwittingly generating a culture that observes a plastically simplified reality, led to consider everything as a “commodity of consumption” and thus in a condition of legitimacy to become a “waste” to be discarded after consumption. The emphasis of the technocratic paradigm operates a reification of existence, making relations with other living beings functional and instrumental, because they are placed in a perspective that provides the techno-economic value of function and use. Therefore, because of the interdependence that characterizes life on Earth, even humans can easily fall into this trap, creating a *culture of waste* (Francis, 2013). According to this perspective, “people themselves are seen as consumer goods that can be used and then discarded” (Francis, 2013, no. 53) when they are no longer productive. The main ethical problem with this type of capitalism is the creation of waste and the attempt to hide or cure it so that it is no longer visible.

## **EDUCATION FOR ECOLOGICAL TRANSITION: THE WAY OF *RELATIONAL-SYSTEMS THINKING***

In contrast to the *reductionist approach*, we can find a *systemic-relational perspective*: a human orientation that knows how to give up the illusion that problems can be solved through the exclusive use of technology, instead of a relational and interdependent conception of reality. Such a view aims at an acceptance of the complexity of life, which embraces both corporeality and materiality, the transcendence of the individual, and the relationship between man and the environment. A paradigm capable of uniting abstract thought with the concreteness of existence, leading us to new lifestyles for the ecological inhabitation of the earth. In the perspective outlined by Pope Francis (and in ecological studies), we recognize a necessary *ontological* and *epistemological* paradigm shift, capable of thinking about and repairing the existing relationship between human beings and the environment, and capable of changing the model of development. Making a factual change in an ecological



direction implies adopting a systemic orientation that invokes the transversality of the term “environment”, including the complex web of life (Malavasi, 2020).

The degradation of our planet is both material and “noological”<sup>36</sup> since it erodes the mental structures of our habits of thought at deep and partly unconscious levels (Bateson, 1979). The antidote, then, is a material philosophy that welcomes a new dawn of corporeality rooted in and connected to the common-sense experience, avoiding doctrinal forms of concealment of reality, and establishing an ever-renewed dialogue with it and its phenomena (Francis, 2015, no. 17, 116). In this regard, Bateson's call for a systemic and unified thinking of mind and nature as a possibility to consider the existence of a co-evolutionary network, initiating a process of epistemological re-foundation and re-positioning of human beings in a whole made up of interconnections, is fundamental (Bateson, 1979). The notion of “system” applied to complexity can acquire the function of an interpretive paradigm of reality through a circular and reticular reading of phenomena and an understanding of complex entities and their interactions.

The theme of complexity is central to thinking about a new paradigm for interpreting and understanding reality. This is especially true when one considers that the lack of a comprehensive perception of existence leads to a weakening of the sense of responsibility and solidarity since each person becomes responsible only for what he or she specializes in and perceives only the connection with his or her own reality. In this regard, E. Morin (1999a) suggests that complexity exists when the different components that make up a whole are inseparable and when there is an interdependent, “*interactive*” and “*interretroactive*” fabric between the parts and the whole and vice versa. Consequently, the consideration of complexity identifies a new anthropological perspective of constant mutability, the result of the interweaving of different relational histories; a perspective also of unity between identity and diversity, dictated by the need to think together; it calls into question pedagogical thinking capable of valuing individual and cultural diversities, overcoming the fragmentation of knowledge, to arrive at a “reform of thinking” in the sign of an authentic communication of knowledge (Morin, 1999b).

If the human causes of the ecological crisis can be traced back to a culture of waste generated by technocratic reductionism and uncontrolled power over reality, the solutions must concern a different way of conceiving human relationships and those interwoven with the entire universal family of living beings, embracing complexity as a way of thinking. There is a need to get out of the technocratic logic of efficiency and immediatism: there is a need for a vision capable of overcoming a “deviant anthropocentrism” and of living a universal communion with the relational reality of which we are a part. We need to embark on an educational path towards a “planetary citizenship” that depends on the “right value of every creature” (Giuliodori, Malavasi, 2016). It is therefore easy to understand the need for an integral ecological approach to education to promote lifestyles that support the transition from an anthropocentric ethic, which reduces nature to a set of entities with a mere instrumental value, to an ecocentric ethic that recognizes the different forms of life as having an intrinsic value (Mortari, 2017).

In conclusion, an ecological transition of the whole society begins from locally woven bonds of responsibility and care, through simple daily gestures that break the logic of violence, exploitation, and selfishness. In fact, the totality of every single human action decisively influences the *destiny* of the world: if the actions and relationships we weave are characterized by attitudes of domination and evasion, the entire planet Earth will fall prey to this domination; on the other hand, if actions are characterized by care for others and for the world, the destiny of the world will also be marked by *care*. That care represents the pedagogical aspiration of *integral human development*: an education understood as freedom and gift for personal and communal, intragenerational and intergenerational discernment, capable of channeling all dimensions of the person into a path of “ecological transition”.

---

<sup>36</sup> The study of the cognitive functions proper to reason in modern philosophy.

## CONCLUSIONI

If the reductionist approach has authorized and inspired the figure of a super-predatory man with a “pantoclastic” tendency to rethink a new paradigm, it is necessary to rediscover our inhabitation of the world, the phenomena that occur in it, and the ontic and ontological categories with which science's view of reality is conceptually structured. Consequently, an integral view of reality becomes a new perspective for interpreting reality itself: making environmental ecology interact with economic ecology, sociocultural ecology, and human ecology.

Sustainable development has a purely moral character because caring for the Earth is a duty and takes on an educational value on which our very survival depends (Malavasi, 2020).

The ecological transition can only be community-based.

To foster the development of a sense of community, each of us must develop a sense of self as an “ontological *being-in-relation*” to others.

Learning to be responsible to others and oneself.

Designing scenarios of formation for ecological transition means moving towards an integral formation of the “*person-in-relationship*” and, therefore, valuing fraternal and peace-building bonds. Integral human development is central to promoting the awareness of inhabiting a common origin and destiny.

*Systemic-relational thinking* is the main way to develop an authentic ecological transition. Such a vision is built through the sensual and intellectual experience of belonging to a common destiny in the common home with all living beings, the consequent operational extension of a renewed “human fraternity” (Morin, 2019).

## BIBLIOGRAFIA

Arendt, H. (1961). *Between Past and Future*. London: Penguin Books.

Bar-On, Y.M., Phillips, R., Milo, R. (2018). The Biomass Distribution on Earth. *PNAS*, 115, 6506-6511.

Bateson, G. (1979). *Mind and Nature: A Necessary Unity*. New York: Dutton.

Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry*, 35 (2), 197-222. The University of Chicago Press.

Elhacham, E., Ben-Uri, L., Grozovski, J., Bar-On, Y.M., & Milo, R. (2020). Global human-made mass exceeds all living biomass. *Nature*, 588, 442-444.

European Commission (2019). *The European Green Deal*. [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/european-green-deal_en)

Floridi, L., & Sanders, J.W. (2003) Internet ethics: The constructionist values of homo poieticus. In Cavalier R. (Ed.), *The impact of the internet on our moral lives* (pp. 195-214). New York: SUNY.

Francis (2013). *Apostolic Exhortation Evangelii Gaudium. On the proclamation of the gospel in today's world*. [https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html)

Francis (2015). *Encyclical Letter Laudato si' . On care for our common home*. [https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_encyclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html)

Giraud, G. (2012). *Illusion financière. Des subprimes à la transition écologique*. Paris: Les Éditions de l'Atelier.

Giuliodori, C., & Malavasi, P. (Eds.). (2016). *Ecologia integrale. Laudato si' . Ricerca, formazione, conversione*. Milano: Vita e Pensiero.

Guardini, R. (1950). *Das Ende der Neuzeit. Ein Versuch zur Orientierung*. Basel: Hess Verlag.

- IPCC (2023). *Climate Change 2023: Synthesis Report. Contribution of Working Groups I, II, and III to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*.  
<https://www.ipcc.ch/report/ar6/syr/>
- Malavasi, P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Morin, E. (1999a). *La tête bien faite*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1999b). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO.
- Morin, E. (2019). *La Fraternité, pourquoi?* Arles: Actes Sud.
- Mortari, L. (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile. Per una filosofia ecologica dell'educazione*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Ripple, W.J., Wolf, C., Newsome, T.M., Galetti, M., Alamgir, M., Crist, E., Mahmoud, M.I., Laurance, W.F. (2017). World Scientists' Warning to Humanity: A Second Notice. *BioScience*, 67, 1026-1028.  
<https://academic.oup.com/bioscience/article/67/12/1026/4605229>

## Pericolo climatico, ineguaglianze, educazione Climatic hazard, inequality, education

Simona Sandrini

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, simona.sandrini@unicatt.it

### ABSTRACT

Considerare il processo di *transizione ecologica* attraverso sia un approccio alla complessità sia un accostamento alle *ineguaglianze* porta a rilevare l'impatto dei *cambiamenti climatici*. Essi risultano a sfavore di territori, comunità e persone più o già vulnerabili, tanto a livello planetario quanto all'interno di una stessa popolazione. Le evidenze scientifiche attestano, infatti, come il *climate change* influenzi sia la diffusione sia la profondità della povertà, creando circoli viziosi di svantaggio trasmissibili da una generazione a quella successiva. In questo contesto di analisi, perché la transizione ecologica non contribuisca ulteriormente all'ampliamento delle disuguaglianze – una preoccupazione ammissibile – è necessaria una attenta lettura critica degli scenari che a livello istituzionale si vogliono realizzare con le azioni per il clima, solitamente denominate di *mitigazione* e *adattamento*. Queste politiche devono essere ideate in modo inclusivo, incorporare la disuguaglianza negli scenari multidimensionali, integrare considerazioni sociali a quelle ambientali, applicare una prospettiva di *giustizia* nei processi decisionali. Disaccoppiare transizione ecologica e ineguaglianze diviene allora un'occasione storica formativa per ripensare le istituzioni e le politiche pubbliche alla luce di nuove responsabilità etiche e sociali.

### ABSTRACT

Considering the process of *ecological transition* through an approach that accounts for complexity and *inequalities* helps focus on the impact of *climate change*. For the most vulnerable territories, communities and individuals, it leads to a heightened disadvantage both at a global level and within the same population. A scientific consensus has emerged and attests to the possible influence of climate change spreading and deepening poverty, generating downward spirals of disadvantages transmitted from one generation to the next. In this context, and to ensure that the ecological transition does not further contribute to widening inequalities, a critical examination of the scenarios that institutions aim to achieve through climate actions, typically referred to as *mitigation* and *adaptation*, is necessary. These policies must be designed inclusively, incorporating inequality into multidimensional scenarios, integrating social considerations with environmental ones, and applying a perspective of justice to decision-making processes. Decoupling ecological transition from inequalities becomes a historical educational opportunity for rethinking institutions and public policies in light of new ethical and social responsibilities.

### PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Transizione ecologica; Cambiamento climatico; Ineguaglianze; Educazione

Ecological transition; Climate change; Inequality; Education

## INTRODUZIONE

La *transizione ecologica*, come processo volto ad affrontare alcune grandi sfide del nostro secolo dai cambiamenti climatici alla disoccupazione giovanile, è un compito planetario che presumibilmente impiegherà nei prossimi anni molte *risorse educative*, un investimento da indirizzare con ocularità mediante una attenta lettura critica degli scenari che a livello istituzionale si vogliono realizzare.

Nel dibattito pubblico e politico, infatti, non è scontato includere nell'aggettivo 'ecologica' qualcosa in più del termine *verde*, che tuttavia già presuppone questioni innovative delicate e determinanti, di superamento del paradigma socio-economico 'estrattivo' *as usual*. "Per la transizione verde servono investimenti nelle competenze delle persone al fine di aumentare il numero di professionisti che costruiscono e conoscono le tecnologie verdi, comprese quelle digitali, sviluppano prodotti, servizi e modelli imprenditoriali ecologici, creano soluzioni innovative basate sulla natura e contribuiscono a ridurre l'impronta ambientale delle attività" (Commissione Europea, 2020, pp. 13-14). Obiettivi esemplificativi: tutela della biodiversità, conservazione di materie prime, cibo e acqua, neutralità climatica.

Oltre a quello ambientale, a livello istituzionale anche l'*impatto sociale* è una componente da considerare con attenzione nel delineare i passi educativi della transizione ecologica, ossia serve valutare qualitativamente e quantitativamente, sul breve, medio e lungo periodo, quali effetti di contrasto/aumento delle vulnerabilità, povertà, sofferenze e ineguaglianze può produrre questo processo su comunità, territori e famiglie, a livello locale e globale. Il contributo della transizione ecologica nell'ampliamento delle disuguaglianze può suscitare allora ulteriore preoccupazione, laddove non sia una reale occasione trasformativa volta a superare paradigmi individualistici e utilitaristici nell'ambito *green*, un rischio di replica concreto per l'ampliarsi delle spinte competitive che possono condurre al favore di pochi a discapito di molti.

L'impegno in educazione non è unicamente accelerare le trasformazioni in atto in termini di competenze 'verdi', ben oltre, è promuovere una vera *conversione culturale* ispirata da una giustizia 'eco-sociale', inclusiva e solidaristica per la transizione ecologica.

## PERICOLO CLIMATICO. POVERTÀ E INEGUAGLIANZE

L'obiettivo 10 dell'Agenda ONU 2030 (UN, 2015) è ridurre le *ineguaglianze* e garantire pari accesso alle opportunità nella trasformazione verso lo Sviluppo Sostenibile, per "non lasciare indietro nessuno".

Nonostante i numerosi progressi compiuti, le disuguaglianze di ricchezza, reddito e opportunità stanno tuttavia tendenzialmente crescendo e resta eccessivo l'affidamento alla capacità dei mercati di realizzare la giustizia sociale. "Children's chances in life continue to depend on who their parents are, where they live and what they own" (UN, 2020, p. 45). L'elevata disuguaglianza deve mantenersi una preoccupazione etica e morale, inoltre esistono ragioni strumentali per considerarne gli impatti negativi in termini di benessere della società: inibisce la crescita economica e crea instabilità, blocca la mobilità ascendente anche intergenerazionale, mette in pericolo il contratto sociale, crea disfunzioni politiche, diminuisce la fiducia nelle istituzioni e provoca conflitti anche violenti per senso di ingiustizia. La riduzione delle disuguaglianze non rafforza solo il tessuto sociale ma anche le dimensioni economiche e ambientali dello sviluppo sostenibile. Tutto ciò è quanto attesta il Rapporto Sociale Mondiale del 2020 delle Nazioni Unite, sostenendo che quattro megatrend potrebbero esacerbare le disuguaglianze e 'dividerci ulteriormente': i cambiamenti tecnologici, la migrazione, l'urbanizzazione e la *crisi climatica*.

Nel rapporto intitolato *Inequality in a Rapidly Changing World* la questione del riscaldamento climatico – influente nelle scelte di transizione ecologica – è analizzata alla luce della lente di osservazione dell'*ineguaglianza*, mostrandone il differente prezzo da pagare sia tra Stati a livello planetario sia in una stessa popolazione. Prendendo atto di quanto la crisi climatica stia accelerando

il degrado ambientale e aumentando la frequenza e l'intensità di eventi meteorologici estremi (precipitazioni eccessive o insufficienti, innalzamento del livello del mare, alte temperature, tempeste, siccità, inondazioni...), il documento denuncia il *peso sproporzionato di questi cambiamenti in favore di territori, comunità e persone più vulnerabili*.

Alcuni dati significativi tra altri: il rapporto tra il reddito del 10% più ricco della popolazione mondiale e il 10% più povero è del 25% maggiore rispetto a quello che sarebbe in un mondo senza riscaldamento globale (p. 7); in uno scenario a basso impatto climatico, dove vengano attuate importanti strategie di mitigazione e adattamento, tra i 3 milioni e i 16 milioni di persone cadranno in povertà entro il 2030 a causa dei cambiamenti climatici e in uno scenario ad alto impatto, tra i 35 e i 122 milioni (p. 93).

Il cambiamento climatico rende più *difficile sfuggire alla povertà*, aumentando le vulnerabilità a causa, a titolo esemplificativo, degli shock dei prezzi dei prodotti alimentari causati da variazioni improvvise nella produzione agricola, per disastri naturali che distruggono case e infrastrutture, che interferiscono su mezzi di sussistenza, risorse ambientali, salute, incolumità della vita umana e produttività del lavoro. Il *climate change* influenza sia la diffusione sia la profondità della povertà, creando un circolo vizioso perché gli effetti negativi si rinforzano a vicenda minando anche le opportunità di guadagno. Se i rischi climatici si verificano in rapida successione, le famiglie hanno ancora meno tempo per recuperare e ricostruire il proprio patrimonio e questo può spingerle in una povertà cronica, portando alla trasmissione dello svantaggio da una generazione a quella successiva. Gli effetti dei cambiamenti climatici, inoltre, sono disomogenei tra paesi o gruppi di popolazioni poiché dipendono da tre fattori concatenati: dalle differenze nell'esposizione ai rischi climatici, nella suscettibilità ai danni provocati da tali pericoli e nelle capacità di adattamento/coping nel far fronte agli effetti. Questi elementi differenziali determinano il profilo di rischio climatico complessivo di un Paese, di un individuo, di un gruppo di persone o di un territorio e la propensione o la predisposizione di questi sistemi ad essere negativamente alterati viene definita *vulnerabilità* (IPCC, 2014). Come gli effetti del cambiamento climatico non sono uniformi nella loro portata o grandezza, così non lo sono le capacità dei Paesi, delle comunità e delle persone di affrontare e rispondere al rischio: *il climate change esacerba le ineguaglianze*.

L'aumento delle temperature sta impattando negativamente sulla crescita economica dei paesi situati ai tropici, compresi i piccoli Stati insulari, che tendono ad essere più poveri e meno resilienti dei paesi localizzati in climi più temperati, tanto da ipotizzare che i cambiamenti climatici potrebbero persino invertire i progressi compiuti nella riduzione della disuguaglianza tra i paesi sviluppati e in via di sviluppo, ad esempio per fame e malnutrizione. Le variazioni di temperatura e il verificarsi di ondate di calore si ripercuoteranno in misura esponenziale sulla salute e sulla mortalità di queste popolazioni (malattie cardiovascolari, respiratorie, infettive, diarroiche, nutrizionali): l'Africa e l'Asia meridionale sono a maggiore rischio non solo per esposizione (aumento dello stress sulle risorse idriche, riduzione della produttività delle colture) ma perché meno pronte a rafforzare la propria resilienza che dipende anche dalla qualità dell'infrastruttura e dalla composizione dell'economia. I Paesi ad alto reddito, al contrario, sono generalmente meno vulnerabili ai rischi posti dai cambiamenti climatici e sono più preparati a gestirne le conseguenze: le zone temperate – dove si trova la maggior parte dei Paesi sviluppati – potrebbero altresì beneficiare di un clima più caldo, ad esempio diventando competitive in una gamma più ampia di prodotti agricoli.

Ponendo attenzione all'interno dei paesi, persone o gruppi svantaggiati per fattori socio-economici o a causa del luogo in cui vivono (ad es. regioni geografiche costiere, qualità scarse delle abitazioni) sono esposti in modo maggiore alle modificazioni del clima. A titolo di esempio, perché dipendenti da redditi legati agli ecosistemi (agricoltori, pescatori, allevatori, popolazioni rurali e indigene, lavoratori all'aperto, ecc.), più vulnerabili a malattie infettive e respiratorie (anziani, bambini, donne in gravidanza), dotati di meno risorse per affrontare o riprendersi da eventi improvvisi o da effetti a lenta insorgenza dei cambiamenti climatici (famiglie a basso reddito, con difficile accesso a strumenti finanziari per ripristino dei danni subiti o con difficoltà nel pagamento di spese sanitarie, individui socialmente isolati, con scarso accesso alla protezione sociale formale o al sostegno informale) o,

ancora, con scarsa consapevolezza, conoscenze e competenze (ad esempio, nell'utilizzo di soluzioni tecnologiche o per il passaggio ad altre forme di lavoro). Il cambiamento climatico ha un impatto anche sulla *disuguaglianza intergenerazionale*, perché è probabile che riduca le opportunità delle generazioni future, soprattutto nei paesi più colpiti.

## **MITIGAZIONE E ADATTAMENTO. PER RIDURRE LE DISEGUAGLIANZE?**

Servono dunque apposite politiche di riduzione della povertà e della disuguaglianza per attenuare gli effetti negativi del *climate change*. *Mitigazione* e *adattamento* sono le due parole chiave che a livello globale e locale definiscono le azioni di contrasto ai cambiamenti climatici, dove la prima sta ad indicare misure volte a ridurre la produzione e il rilascio di gas climalteranti, mentre la seconda mira a diminuire proprio gli impatti provocati dai cambiamenti climatici o a coglierne le opportunità. Se la mitigazione è un orientamento decisionale che accompagna la riflessione sullo sviluppo sostenibile sin dai suoi esordi, l'adattamento invece è conseguente alla presa d'atto dell'irreversibilità del processo di riscaldamento globale. Di là degli scopi principali che tali misure prevedono, per un processo "giusto" di transizione ecologica si dovranno valutare anche gli "effetti distributivi" che possono generare, poiché spesso le *azioni per il clima non incorporano* tra i loro obiettivi *la riduzione delle disuguaglianze* (UN, 2020).

Esemplificativo, nelle 'politiche di mitigazione', l'attuale passaggio all'utilizzo di *energia verde* per ridurre i livelli di emissioni, l'inquinamento atmosferico e migliorare la qualità dell'aria, con conseguenze positive a lungo termine sulla salute dell'intera comunità globale, la riduzione del costo delle tecnologie rinnovabili e l'avvento dell'elettricità in aree remote mondiali non solitamente collegate alle reti elettriche convenzionali. Tuttavia, queste misure provocano tensioni, poiché molte persone fanno affidamento sui combustibili tradizionali per cucinare e riscaldare, non sono in grado di sostenere i costi iniziali della tecnologia più recente o di combustibili più puliti. L'aumento dei prezzi del carburante ha scatenato proteste in più di un paese. Inoltre, la crescente domanda di terreni per la produzione di biocarburanti colpisce persone povere e piccoli agricoltori attraverso meccanismi di espropriazione e lo spostamento dell'uso del suolo, dal cibo alla produzione di carburante, può portare anche ad un aumento dei prezzi dei prodotti alimentari.

Si pensi anche che l'ecologizzazione delle economie comporterà la progressiva eliminazione di settori ad alta intensità di carbonio e la conseguente perdita di posti di lavoro in questi settori: l'attenzione deve ricadere su politiche occupazionali mirate alla creazione di nuovi posti di lavoro, allo sviluppo di competenze, al sostegno di coloro che subiranno i danni di questa trasformazione. In definitiva, l'impatto complessivo sulla disuguaglianza dipenderà dalla distribuzione delle nuove opportunità a fronte dei lavori dismessi.

Le 'misure di adattamento' sono solitamente di carattere più locale: a titolo esemplificativo, nelle zone urbane alcune iniziative di riqualificazione ambientale e abitativa, anche per espansione delle aree verdi, hanno come conseguenze fenomeni di 'gentrificazione', ossia migrazioni forzate di residenti locali a basso reddito verso aree meno costose della città, per aumento dei prezzi degli immobili e degli affitti, sfratti e minori tutele legali. Le misure di adattamento possono anche aumentare le disuguaglianze quando danno priorità a gruppi sociali con reddito più elevato o ad aree economicamente pregiate o quando i costi delle azioni per promuovere modelli di consumo più sostenibili vengono trasferiti al pubblico attraverso la tassazione, erodendo il potere d'acquisto delle famiglie.

Guardando alla comprensione della complessità di tale questione nel contesto nazionale, il 21 dicembre 2023, con il decreto n. 434, il Ministero dell'ambiente e della sicurezza energetica italiano ha approvato il PNACC - Piano nazionale di adattamento ai cambiamenti climatici del nostro Paese (MASE, 2023), un documento dall'iter di definizione avviato nel 2017 volto a fornire un quadro di indirizzo nazionale per migliorare la capacità di adattamento dei sistemi socioeconomici e naturali.

L'Italia si trova nel cosiddetto 'hot-spot mediterraneo', un'area identificata come particolarmente vulnerabile ai cambiamenti climatici. Il territorio nazionale è, inoltre, notoriamente soggetto ai rischi naturali (fenomeni di dissesto, alluvioni, erosione delle coste, carenza idrica) e già oggi è evidente come l'aumento delle temperature e l'intensificarsi di eventi estremi connessi ai cambiamenti climatici (siccità, ondate di caldo, venti, piogge intense, ecc.) amplifichino tali rischi i cui impatti economici, sociali e ambientali sono destinati ad aumentare nei prossimi decenni (p. 4).

Del resto, la temperatura media mostra un marcato trend in crescita (SNPA, 2023): se su scala globale sulla terraferma il 2022 è stato il quinto anno più caldo della serie storica, con un'anomalia di +0.49°C rispetto alla media 1991-2020, in Italia con un'anomalia media di +1.23°C, rispetto allo stesso periodo di riferimento, il 2022 è risultato l'anno più caldo della serie dal 1961. Sono in aumento gli indici legati agli estremi di caldo (quali giorni e notti calde, giorni estivi, notti tropicali) e in riduzione quelli rappresentativi degli estremi di freddo (quali giorni e notti fredde, giorni congelato).

Nel PNACC appare ancora da venire un autentico approccio socio-culturale volto ad analizzare e scongiurare le cause profonde della disuguaglianza in campo climatico, tuttavia il documento *inizia* ad asseverare come “gli effetti negativi derivanti dagli impatti climatici possono creare o aumentare disuguaglianze sociali ed economiche, creando disparità in termini di accesso alle risorse, al lavoro e, più in generale, alla prospettiva di una vita dignitosa” (MASE, 2023, p. 84). Viene introdotta l'ambizione di promuovere *equità sociale* ponendo attenzione alle comunità più a rischio in base alla localizzazione o alla dipendenza da uno specifico settore produttivo, alle fasce più deboli della popolazione come disabili e anziani e alle future generazioni, perché su di loro non ricadano tutti gli oneri dell'adattamento. L'accento, ad ora, viene posto in misura maggiore sui danni al sistema produttivo e sulla *perdita di posti di lavoro*, elemento quest'ultimo che assume una veste drammatica quando colpisce cittadini già fragili per reddito o con una bassa capacità di riqualificazione professionale (ad esempio per bassa scolarizzazione) o con ridotte possibilità migratorie. Significativo l'esempio delle donne, già danneggiate da disparità occupazionali e salariali. Tra le strategie di adattamento il PNACC propone una formazione in linea con gli standard dei cosiddetti 'green jobs', per restare nel mercato del lavoro.

## **SOGNO PEDAGOGICO. DA INEGUAGLIANZE A GIUSTIZIA CLIMATICA**

Il circolo vizioso cambiamenti climatici-ineguaglianze-povertà deve essere interrotto, applicando la prospettiva dell'uguaglianza ai processi decisionali, incorporando la disuguaglianza negli scenari multidimensionali climatici e integrando considerazioni sociali nelle politiche ambientali di mitigazione e adattamento. Esse dovrebbero essere formulate in modo *inclusivo* anche per determinarne il successo, rafforzando la resilienza di più persone, territori e comunità possibili. Significa diffondere opportunità e strumenti, esemplificando: l'accesso universale a un'istruzione di qualità, la formazione di competenze anche *green*, la creazione di posti di lavoro dignitosi, sistemi di protezione sociale per famiglie a basso reddito o altri gruppi svantaggiati al fine di aiutare a far fronte all'aumento dei prezzi di cibo, trasporti, energia pulita e alle spese sostenute per shock climatici, un ambiente normativo sicuro che protegga i diritti e gli investimenti assicurativi, ecc. Anzitutto, applicare una prospettiva di uguaglianza, significa *raddoppiare gli sforzi per affrontare le cause profonde della disuguaglianza, adesso* (UN, 2020, p. 13).

Accostare i concetti di 'transizione ecologica' e 'ineguaglianze' è dunque un'*occasione formativa* per ri-conoscere e comprendere ciò che spesso si elude o trascura nel dibattito ambientale e nei piani sul clima, guadagnando, in questo movimento di apertura, nuovi orizzonti di significato in grado di superare quelle che Pagano e Baldacci definiscono le retoriche main-stream di matrice neoliberista, che credono che la crescita economica globale finirà per diffondere il benessere a tutti gli strati della popolazione dei Paesi avanzati e per migliorare le condizioni di quelli cosiddetti in via di sviluppo, perché 'quando sale la marea alza tutte le barche' (Baldacci & Pagano, 2023).



Di contro, la *fragilità* costituisce una sfida socio-culturale ancorché etica, che richiama pedagogicamente alla cura, perché, come sostiene Mari (2018), come pensiamo e trattiamo la fragilità dice che civiltà vogliamo diventare. “Infatti, dal punto di vista antropologico sono proprio le situazioni estreme a far riconoscere l’essenziale” (p. 86) e la povertà è una situazione marginale o insignificante solo in chiave consumistica e per la cultura dello scarto (Francesco, 2015). Se la fragilità è costitutiva della natura umana, la vulnerabilità insorge laddove questa non trova risposte di prossimità in grado di coglierla, comprenderla e accompagnarla: può mobilitare una società, creare rapporti di solidarietà e pratiche di umanità (Miatto, 2022). *Disaccoppiare transizione ecologica e ineguaglianze* è un’occasione storica per avverare una *società più giusta*. Significa assumere la vulnerabilità come categoria euristica che, connessa con la dignità e la ‘preziosità’, diviene un indicatore qualitativo per generare responsabilità etiche, sociali, politiche e giuridiche, aiutando a ripensare e riconfigurare *policies* pubbliche e istituzioni (Crocetta, 2022).

“La riflessione pedagogica”, sostiene Malavasi (2022) in una disamina sulla transizione ecologica,

è chiamata nell’attuale congiuntura a orientare l’attività euristica anche tenendo conto dell’esigenza di individuare un nuovo modello di sviluppo capace di promuovere la solidarietà sociale, di proteggere dagli effetti negativi dell’allargamento delle disuguaglianze, di sostenere un incisivo processo di decarbonizzazione (pp. 57-58).

Per *progettare il cambiamento*, continua, è necessario insegnare la precarietà della condizione umana di fronte ai rischi climatici, formare alla responsabilità sociale, non separare la *governance* dall’educazione, comprendere dove si intende guidare la civiltà umana nel futuro e ciò che conta misurare nell’infrastruttura intangibile dell’impatto.

Freire (2021) esorta:

Trasformare il mondo richiede sognatori autentici, e l’autenticità dipende da quanto si resta fedeli alle condizioni storiche e materiali e ai livelli di sviluppo scientifico e tecnologico del proprio contesto. I sogni sono i progetti per cui combattere. Realizzarli non è un percorso facile e libero da ostacoli. Al contrario, spesso è un cammino lento che comporta evoluzioni e regressi. Comporta lottare (p. 55).

Compito della pedagogia e delle professioni del pedagogico nello scambio quotidiano che orienta la *governance* della transizione ecologica e delle politiche a prova di clima – anche nella ricerca interdisciplinare – è essere presente nei tavoli in cui si dibatte il tema, e così insistere per un approccio critico nella comprensione della complessità della questione, è ‘eticizzare’ i processi di valutazione e di scelta, è lottare per un progetto di solidarietà che si emancipi da logiche puramente produttive.

Pur riconoscendo che il modo di produzione di una società è fondamentale per capire chi siamo, mi rifiuto di disconoscere e minimizzare la capacità riflessiva e decisionale dell’essere umano. Il fatto stesso che l’essere umano sia capace di individuare i condizionamenti e l’influenza delle strutture economiche lo rende anche capace di intervenire sulla realtà condizionante. In altre parole, sapere di essere condizionati, ma non fatalmente sottomessi a questo o quel destino, ci permette di intervenire nel mondo (p. 57).

Ambizione pedagogica è sognare un cambio di paradigma *dall’ineguaglianza alla giustizia climatica* e testimoniarlo anche là dove i piani istituzionali vengono definiti, ricordando che adattamento è, *in primis*, *affrontare le cause alla base delle disuguaglianze e in aggiunta le manifestazioni dell’impatto climatico*. Serve incidere sulle istituzioni più ampie, nei processi di progettazione e distribuzione delle risorse che circondano tali sistemi. Il richiamo a *istituzioni giuste* appella il pensiero di Ricœur (1993) quando afferma che il vivere bene riguarda sì le relazioni interpersonali di sollecitudine ma anche le strutture del vivere insieme in una comunità storica, sistemi di condivisione legati da relazioni di ripartizione di diritti e doveri, responsabilità e poteri. Il problema della *giustizia*, ossia attribuire a ciascuno il suo come destinatario di una divisione giusta, riguarda la distribuzione regolata proprio dalle istituzioni, che deve essere mossa da un contenuto etico di uguaglianza.

In questa chiave di lettura anche il tema tanto sofferto delle *migrazioni climatiche*, e dell'apartheid climatico come uno dei principali fattori di segregazione del XXI secolo, assume nuova luce:

Il diritto della persona ad emigrare è iscritto tra i diritti umani fondamentali, con facoltà per ciascuno di stabilirsi dove crede più opportuno per una migliore realizzazione delle sue capacità e aspirazioni e dei suoi progetti. Nel contesto socio-politico attuale, però, prima ancora che il diritto a emigrare, va riaffermato il diritto a non emigrare, cioè a essere in condizione di rimanere nella propria terra, (...) diritto che però diventa effettivo solo se si tengono costantemente sotto controllo i fattori che spingono all'emigrazione (Benedetto XVI, 2012).

L'emigrazione può essere considerata a tutti gli effetti, in ambito climatico, una forma di adattamento in condizioni di disuguaglianza.

## CONCLUSIONI

Il tema della giustizia come virtù delle istituzioni (Ricœur, 2019<sup>4</sup>) irrompe nel dibattito sulla transizione ecologica a tutela della dignità di territori e comunità esposti al rischio del disastro climatico e sprona a progettare *nuovi percorsi fiduciari*. Adattamento e mitigazione, infatti, per avere successo richiedono partecipazione, condivisione e collaborazione tra Paesi, persone e organizzazioni, ingredienti relazionali difficili da motivare e mobilitare laddove vi sia una sfiducia nelle politiche e nelle regole del gioco perché percepite come inique. “La fiducia è minata da tutto ciò che va contro il senso di equità delle persone” (Stiglitz, Fitoussi & Durand, 2021, p. 138) e le disuguaglianze aggravano le linee di faglia delle società. La questione del contrasto ai cambiamenti climatici trova nella pedagogia una ‘sentinella’ vigile nel *denunciare* l'arrivo di pericoli preannunciati, una risorsa educativa per *orientare* la transizione ecologica nel verso dell'autentico bene comune e un'alleata di istituzioni giuste in grado di *valorizzare* il contributo del capitale umano e sociale.

## BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M., & Pagano, R. (2023). Education in the era of globalisation. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 6-8.

Benedetto XVI (2012). *Messaggio nella Giornata mondiale del migrante e del rifugiato*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/migration/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20110921\\_world-migrants-day.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/it/messages/migration/documents/hf_ben-xvi_mes_20110921_world-migrants-day.html).

Commissione Europea (2020). *Un'agenda per le competenze per l'Europa per la competitività sostenibile, l'equità sociale e la resilienza* (COM 274). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/HTML/?uri=CELEX:52020DC0274>.

Crocetta, C. (2022). Il volto fragile e il tratteggio di una società più giusta. La riflessione giuridica allo specchio di fragilità e vulnerabilità. In C. Crocetta, M. Emilio & E. Miatto (Eds.), *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare* (pp. 45-106). Pensa MultiMedia.

Francesco (2015). *Enciclica Laudato si' . Sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.

Freire, P. (2021). *Il diritto e il dovere di cambiare il mondo. Per una pedagogia dell'indignazione*. Trento: Il Margine.

IPCC (2014). *Climate Change 2014*. [https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/ipcc\\_wg3\\_ar5\\_full.pdf](https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/ipcc_wg3_ar5_full.pdf).

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

- Mari, G. (2018). *Competenza educativa e servizi alla persona*. Roma: Studium.
- MASE (2023). *Piano nazionale di adattamento ai cambiamenti climatici* (D.M. n. 434). <https://www.mase.gov.it/notizie/clima-approvato-il-piano-nazionale-di-adattamento-ai-cambiamenti-climatici>.
- Miatto, E. (2022). L'oggetto fragilità: alle origini dell'indagine in Pedagogia Speciale. In C. Crocetta, M. Emilio & E. Miatto (Eds.), *Fragile o vulnerabile? Traiettorie per una semantica interdisciplinare* (pp. 11-44). Pensa MultiMedia.
- Ricœur, P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Ricœur, P. (2019<sup>4</sup>). *Amore e giustizia*. Brescia: Morcelliana.
- SNPA (2023). *Il clima in Italia nel 2022* (Report 36/2023). <https://www.snpambiente.it/temi/report-intertematici/cambiamenti-climatici/il-clima-in-italia-nel-2022/>.
- Stiglitz, J.E., Fitoussi, J.P. & Durand, M. (2021). *Misurare ciò che conta*. Napoli: Einaudi.
- UN (2015). *Transforming Our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N15/291/89/PDF/N1529189.pdf?OpenElement>.
- UN (2020). *Inequality in a Rapidly Changing World: World Social Report 2020*. <https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf>.

## Educare alla cittadinanza terrestre. Legami e connessioni per un cambiamento possibile

### Educating for Earth citizenship. Links and connections for possible change

Michela Schenetti\*, Chiara Milazzo\*\*, Christian Mancini\*\*\*

\*Università di Bologna, Italia, [michela.schenetti@unibo.it](mailto:michela.schenetti@unibo.it)

\*\*Insegnante scuola primaria e formatrice, Italia, [chiara.milazzo@icpegli.edu.it](mailto:chiara.milazzo@icpegli.edu.it)

\*\*\*Ecologo e formatore, Italia, [christian.mancini@web.de](mailto:christian.mancini@web.de)

#### **ABSTRACT**

In un mondo sempre più interconnesso, come quello odierno, è richiesto alle istituzioni e alle scuole di promuovere e sostenere percorsi formativi che possano aiutare educatori e insegnanti di ogni ordine e grado a comprendere la necessità di conoscere e utilizzare metodologie e strumenti per riconnettere il processo di insegnamento-apprendimento alla vita reale. La transizione ecologica invita a collegare temi globali come quello dell'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva ad un'attenzione all'ambiente vicino e ai luoghi che si abitano per promuovere, fin dalla prima infanzia, consapevolezza e responsabilità ecologica. L'educazione e la didattica all'aperto si configurano, in questo senso, come mediatori didattici essenziali per promuovere una prospettiva ecologica, sostenere il benessere di chi abita servizi educativi e scuole (Schenetti, 2022). Il presente contributo riporta gli esiti di uno studio che ha indagato i vissuti personali e professionali di educatori e insegnanti coinvolti in un percorso di formazione specifico sulla transizione ecologica promosso dalla Rete Nazionale delle scuole all'aperto attraverso un percorso di experiential learning.

#### **ABSTRACT**

In today's increasingly interconnected world, institutions and schools are required to promote and support training courses that can help educators and teachers at all levels understand the need to know and use methodologies and tools to reconnect the teaching-learning process to real life. The ecological transition invites us to link global themes such as education for sustainability and active citizenship to a focus on our immediate environment and the places we inhabit in order to promote ecological awareness and responsibility from an early age. Outdoor education and didactics are, in this sense, essential didactic mediators for promoting an ecological perspective, supporting the well-being of those who inhabit educational services and schools. This contribution reports the results of a study that investigated the personal and professional experiences of educators and teachers involved in a specific training course on ecological transition promoted by the Rete Nazionale delle scuole all'aperto through experiential learning.

#### **PAROLE CHIAVE / KEYWORDS**

Formazione esperienziale; Transizione ecologica; Biofilia, Didattica all'aperto

Experiential education; Ecological transition; Biophilia; Outdoor education

## INTRODUZIONE

*“If you want to feel secure do what you already know to do. But if you want to grow... Go to the cutting edge of your competence, which means a temporary loss of security. So, whenever you don't quite know what you are doing know that are growing...”*

(D.Viscott, *Finding Your Strength in Difficult Times*, 2003)

Sempre più spesso sentiamo associare temi come l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza globale fin dai servizi che coinvolgono i più piccoli. Difficilmente le professionalità educative riescono a cogliere nelle loro azioni quotidiane le chiare intenzionalità educative a esse associate, diventando quindi necessario cominciare a pensare a una educazione che permetta di abitare questo presente con consapevolezza rispetto al futuro.

Di recente nel territorio italiano si sono diffuse pratiche di educazione all'aperto spesso definite con accezioni diverse (pedagogia verde, pedagogia dell'ambiente, outdoor education, educazione in natura, educazione in ambiente urbano) nelle quali, tuttavia, si rintraccia un impegno comune orientato in prospettiva ecologica (Mortari, 2020) e sostenibile.

Il fuori è solitamente descritto come ambiente di apprendimento in grado di valorizzare, attraverso metodologie attive il potenziale del singolo: esperienze, quelle vissute in natura, che permettono ai bambini di entrare in connessione con il mondo, problematizzando e sviluppando attraverso l'educazione al pensiero scientifico, un'identità ecologica, il senso della cura e del rispetto verso gli altri, il mondo e le cose, permettendo loro di muovere passi coerenti per sostenere la transizione ecologica (García-González, Schenetti 2022).

Accompagnare bambini e bambine, ragazzi e ragazze a prendere coscienza della crisi ambientale, vuol dire riferirsi ai modi di pensare e ai comportamenti che l'uomo ha consolidato nella vita quotidiana e che l'hanno portato a considerare la natura come un oggetto, un bene inesauribile concepito con finalità utilitaristiche, e aiutare i più piccoli a comprendere che comportarsi diversamente è possibile e necessario. Per farlo occorre sostenere l'evoluzione dei curricoli scolastici, fin dalla prima infanzia, verso un orientamento Learn – Think – Act (UNESCO, 2018)<sup>37</sup>, implementando le competenze trasversali e green e le pratiche professionali di educatori e insegnanti. Se la sostenibilità è un principio che deve essere intrapreso “nell'ambiente, sull'ambiente e per l'ambiente” (Fien, 1993); se la cittadinanza può essere descritta come “una pratica che si attualizza come dialogo, come confronto continuo fra le differenze che caratterizzano un contesto culturale” (Mortari, 2008, p. 52), è allora necessario “da parte di chi si occupa di educazione [...] riuscire a volare alto, [...] nella consapevolezza che sul futuro, benché tanto difficile da immaginare da essere giudicato addirittura impossibile, si [possa] scommettere, sì a partire dal presente, ma secondo una progettualità di ampio respiro” (Bertolini, 2003, pp.16-17). Il “fuori”, allora, in questa direzione si può assumere come spazio fisico e immaginario in cui poter coltivare la vicinanza con l'ambiente e la relazione con gli altri da noi, in una dimensione inclusiva e democratica.

Si ritiene che la formazione alla competenza relazionale sia centrale nella formazione alla transizione ecologica. Saper, cioè, costruire e ri-costruire relazioni significative è sempre di più un presupposto cruciale di ogni azione di cura, di educazione e di formazione. In particolare, nell'ambito della formazione in servizio alle professionalità educative può diventare opportunità di maggior contatto con se stessi ed alla cura di sé (Mortari, 2019). Questa attenzione alla self-care può diventare, grazie ad opportune iniziative formative, un'azione intenzionale che ciascuno mette in atto anche a tutela

---

<sup>37</sup> Approccio che indirizza l'apprendimento verso la conoscenza dei problemi e il pensiero critico, dando la possibilità al soggetto in apprendimento di poter sfruttare le competenze acquisite in autonomia. *Learn* rimanda ad un'analisi dei problemi che intercorrono nel mondo globale, per sviluppare conoscenze, competenze e consapevolezza; *think* è l'azione che muove l'apprendimento da un livello base a uno “oltre il superficiale”, utilizzando il pensiero critico, esplorando i problemi e considerando le possibili soluzioni ad essi; *act* è la spinta che trasforma l'apprendimento in azione, tramite la condivisione delle proprie conoscenze con gli altri in un'ottica di rete.

della propria salute fisica, mentale ed emozionale, per far fronte alla frenesia delle giornate e all'esposizione al malessere diffuso del corpo insegnante (Chirico, Ferrari, 2014). Il cosiddetto "saper essere" (know how-to be) ovvero un sapere fenomenologico esperienziale (Bertolini, 1988; Dallari, 2000; Husserl, 1965; Mortari, 2003) è una forma di apprendimento essenziale per chi si occupa di educazione. Per questo crediamo essenziale accompagnare gli insegnanti a comprendere come la prospettiva ecologica non possa fare a meno di sostanzarsi, accompagnando gli studenti ad un apprendimento continuo in relazione con i luoghi e con il sé, alimentato dall'esperienza pratica sul campo. Questo vale anche per gli insegnanti stessi: alle istituzioni educative e scolastiche spetta, infatti, la responsabilità di contribuire a realizzare un umanesimo solidale, un patto, un'alleanza globale tra le persone e la casa comune (Malavasi, 2019). Per renderlo possibile crediamo necessario accompagnare le professionalità educative ad autoconoscersi e ad interrogarsi sulla realtà fattuale (Gallerani & Birbes, 2019) con un instancabile atteggiamento fenomenologico che richiama alla necessità di ritornare alle cose stesse (Husserl, 1965).

Questa è la ragione per cui si è scelta la strada della formazione esperienziale per impostare un percorso di formazione incentrato sui temi legati alla formazione ecologica. L'Experiential Learning infatti definisce l'apprendimento come "the process whereby knowledge is created through the transformation of experience. Knowledge results from the combination of grasping and transforming experience" (Kolb, 1984, p.41). Il percorso di formazione "Educare alla cittadinanza terrestre"<sup>38</sup>, è stato promosso dalla Rete nazionale di scuole pubbliche che praticano l'educazione all'aperto<sup>39</sup>, rivolgendosi a tutti i docenti delle scuole aderenti. Hanno partecipato 44 insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, provenienti da 10 regioni: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Trentino Alto-Adige e Veneto. La proposta ha assunto la forma della Ricerca-Formazione<sup>40</sup>. Adottare un approccio di ricerca formazione è risultato funzionale per raggiungere almeno quattro finalità: contribuire allo sviluppo della conoscenza pedagogico didattica sul tema, provocare cambiamenti nelle azioni didattiche, rompere le routine cristallizzate nel lavoro degli insegnanti coinvolti, spingendoli ad assumersi la responsabilità di attivare processi riflessivi (Schön, 1987), generare apprendimenti trasformativi negli insegnanti.

Il tema oggetto di ricerca è l'efficacia dell'apprendimento esperienziale per la formazione in servizio degli insegnanti legata al tema della transizione ecologica. Il presente lavoro fa riferimento alla metodologia della ricerca educativa (Tarozzi & Mortari, 2010) con particolare attenzione agli esiti

---

<sup>38</sup> La proposta formativa ha coinvolto 44 insegnanti di ogni ordine e grado dalla scuola dell'infanzia alla secondaria di secondo grado, provenienti da 10 regioni: Emilia-Romagna, Friuli-Venezia Giulia, Lazio, Lombardia, Marche, Piemonte, Puglia, Toscana, Trentino Alto-Adige e Veneto. Il percorso, coordinato da Christian Mancini, Raffaella Cataldo di Nature Rock e Michela Schenetti, Prof.ssa presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna, ha promosso weekend di formazione esperienziale in natura e in città, nello spazio urbano di Bologna. Il contesto naturale boschivo ha motivato i partecipanti a uscire dalla zona di comfort per riflettere e scoprire di più sul sé personale, professionale e collettivo. Il contesto urbano ha permesso ai docenti di vivere in prima persona alcune proposte di attività ludiche e culturali. In seguito all'esperienza vissuta direttamente, di riflettere sulle possibilità progettuali e didattiche dei luoghi attraversati. Gli appuntamenti in presenza sono stati intervallati da incontri online, di formazione e ricognizione, finalizzati alla pratica delle cosiddette esercitazioni chiave (core routine) in momenti asincroni con un successivo allestimento di uno spazio virtuale condiviso. Da segnalare, infine, la presenza di una video-maker che ha seguito i partecipanti coinvolti realizzando un video-documentario che è diventato materiale divulgativo e di analisi a posteriori.

<sup>39</sup> La Rete nasce come rete di scopo tra scuole per implementare metodologie didattiche attive in relazione con il territorio orientate alla sostenibilità. Fin dalla sua progettazione e costituzione ha potuto contare sulla supervisione scientifica dell'Università di Bologna all'interno di una Convenzione istituzionale e sul supporto di formatori e facilitatori esperti con diverse expertise professionali a servizio della scuola. Nasce nel 2016 con 11 scuole, nel 2024 se ne conta più di 130. Alla base dell'ingresso di ciascuna scuola la sottoscrizione di un protocollo e la partecipazione ad un percorso di ricerca formazione triennale (<https://scuoleallaperto.eu>).

<sup>40</sup> Caratterizzazione metodologica promossa dal Centro di Ricerca Educativa sulla Professionalità dell'insegnante (CRESPI), approccio alla ricerca empirica che si avvale di metodologie di ricerca differenziate (in modo da tener conto della complessità dei contesti scolastici) e si propone di promuovere la professionalità degli insegnanti attraverso la costruzione di percorsi comuni di ricerca, in un quadro di collaborazione inter-istituzionale. <https://centri.unibo.it/crespi/it>

dei processi attivati da percorsi formativi basati sull'experiential learning fenomenologico (Zucconi & Howell, 2003).

Lo strumento principale assegnato agli insegnanti per annotare le esperienze, tener traccia del percorso e sostenere la riflessione è stato il diario semistrutturato: dispositivo narrativo finalizzato a rendere l'esperienza dotata di senso e significato e quindi interpretabile (Mortari & Ghirotto, 2022) e rendere condivisibile quanto esperito sul piano personale per attivare percorsi di riflessione professionale. A cadenza mensile e per tutto il periodo formativo, sono state inserite domande stimolo per incentivare i partecipanti a considerare quanto affrontato fino a quel momento in aggiunta e integrazione ai contenuti già annotati da ciascun partecipante autonomamente in momenti considerati da ciascuno significativi<sup>41</sup>. L'analisi complessiva dei diari offre numerosi affondi euristici, oggetto del presente contributo è approfondire i vissuti legati all'impatto del percorso di formazione legato al tema della transizione ecologica sui vissuti personali e professionali.

Si sono indagate quindi le narrazioni corrispondenti ai seguenti focus:

- Effetti del percorso sulla propria formazione personale
- Definizione di nuovi obiettivi personali da perseguire
- Gradimento rispetto alle metodologie utilizzate in termini di efficacia

Gli scritti raccolti sono stati 39. È stata realizzata un'analisi fenomenologica - ermeneutica (Smith, 1996; Smith, Jarman & Osborne, 1999; Kvale, 1996; Shaw, 2001). Dall'individuazione e dall'incrocio dei temi emergenti sono emerse all'evidenza diverse sottocategorie che andremo ad illustrare qui di seguito.

## LETTURA E ANALISI DATI

Dalla lettura e dall'analisi testuale degli scritti relativi ai primi due punti sono emerse due macrocategorie:

- Io personale (lo sguardo dell'insegnante sui propri cambiamenti)
- Io professionale (lo sguardo dell'insegnante sulle ricadute possibili)

Dalla lettura dei 39 protocolli sono emerse diverse sottocategorie come si può evincere dalla tabella che segue.

**Tav.1 Direzione dello sguardo**

<b>Direzione dello sguardo</b>	<b>Effetti della formazione esperienziale</b>	<b>Definizione nuovi obiettivi</b>
<b>Io personale</b>	Connessione emotiva con la natura	Tempo e riflessione personale

<sup>41</sup> I docenti sono stati invitati dai formatori alla scrittura di sé grazie all'approccio autobiografico (Demetrio, 1996, 2009; Mortari 1999) a partire dall'inizio del processo. Tale approccio si è sostanziato in varie forme di scrittura di sé, come la scrittura diaristica attraverso il "diario di bordo" redatto in ogni fase del percorso ed altre scritture legate ad esperienze personali in relazione con i luoghi naturali e urbani sollecitate dal percorso stesso. Inoltre, alla fine del percorso gli insegnanti sono stati chiamati a prendere spunto da alcune domande-stimolo proposte dai docenti per procedere nel processo di autovalutazione. Sono domande aperte che hanno la caratteristica di facilitare l'esplorazione interiore, di stimolare riflessioni fenomenologiche da fissare in coerenza con la caratteristica fenomenologica della scrittura di sé di tipo autobiografico di non essere strettamente legata ad apprendimenti intellettivi, piuttosto all'opportunità di dare parola ai vissuti legati ad un'esperienza, attraverso l'introspezione e la ricerca interiore. "...comunque scrivere di sé, non per passatempo, né per esibizionismo, né per intrattenimento vale la pena. [...] La scrittura autobiografica ci giova rimettendoci in grado di tornare a desiderare altro sapere, altre curiosità, altre mosse verso il bene ancora possibili" (Demetrio, 2019).

	Percezione differente della realtà Valorizzazione delle esperienze di vita Esperienze personali in evoluzione Ricarica personale e consapevolezza Libertà nella relazione intersoggettiva	Potenziamento competenze trasversali Difficoltà nel chiedere aiuto e apprendimento
<b>Io professionale</b>	Benessere personale e relazioni Importanza del processo e del raggiungimento della meta	Fiducia in sé stessi e benessere personale Motivazione e miglioramento continuo Sviluppo professionale e Ruolo istituzionale Cambiamento di prospettiva Ruolo di mediatore e consapevolezza degli errori Alleanza educativa e rete professionale

## EFFETTI DELLA FORMAZIONE ESPERIENZIALE SUL SÉ PERSONALE

I contesti d'apprendimento in cui è stata pensata e proposta la formazione sono risultati capaci di stimolare la biofilia di ciascun partecipante. *Quando guardo il mondo che mi circonda il mio sentimento di appartenenza è più forte: è aria, presenza, vibrazione, sinergia...è estensione del mio essere (fb1.010)*. I dati mettono in evidenza una tendenza dei soggetti in formazione a percepire l'interdipendenza tra sé stessi e la natura e la sensazione di far parte di un unico grande sistema. *Accolgo il lato emozionale come parte integrante del mio modo di vedere la Natura (fb1.025)*. Crediamo utile correlare queste affermazioni ai numerosi studi che sostengono come la Connectedness to Nature sia un tratto positivo della personalità che aumenta il benessere cognitivo, affettivo ed emozionale (Shultz, Tabanico, 2007; Mayer et al., 2009). Per alcuni, infatti, i tempi distesi e sapientemente pensati, hanno permesso di ritrovare se stessi e rileggere il proprio sentito e agito nelle differenti situazioni di vita riconoscendo in questo un momento di ricarica rigenerante. *È stato come ricaricarsi (fb1.006)*. Dagli scritti si evidenzia come durante la formazione siano state date occasioni guidate per ricordare le proprie esperienze in natura e questo ha facilitato il riconoscere all'esperienza attiva e ludica, valore pedagogico fondante per garantire benessere e apprendimento. *Ha dato più valore alle esperienze di vita fatte in particolare durante l'infanzia e l'adolescenza e ha migliorato il mio approccio con il mondo circostante: sono diventata più attenta e riflessiva (fb1.030)*.

Si riesce allora ad osservare in modo differente il mondo circostante riconoscendo in esso sinergia ed estensione del proprio essere. *Guardo la realtà con occhio diverso, un occhio più grande (fb1.021)*. Sentirsi parte di un tutto invita all'ascolto di sé e dell'altro, in qualsiasi forma esso si presenti.

Il contesto inoltre ha invitato i partecipanti a ritrovare meraviglia e curiosità per i dettagli e l'inosservato: riprendendo l'intenzione eidetica di Husserl, possiamo pensare che i partecipanti



abbiano colto la propria necessità, o volontà intrinseca, di ritornare all'essenza delle cose, soffermandosi su una visione pura e diretta della realtà circostante, ponendo attenzione, andando oltre il guardare. *Si può interrogare la natura di cui facciamo parte, superando il dualismo "visione antropocentrica o visione biocentrica" per una visione del mondo in cui ogni cosa, piccola o grande che sia, è in connessione con le altre (fb1.013).* Una «conversione dello sguardo», un passaggio dalla visione quotidiana e ordinaria, che è tutta immersa nelle cose, a una visione «di secondo grado», che è insieme coscienza di sé e coscienza dell'oggetto e che, mettendo tra parentesi tutta l'esperienza costituita, con un'apparente introversione soggettiva, permette invece di cogliere l'autentica «realtà» delle cose. La cura e l'investimento sul gruppo poi *ha promosso la cultura dell'incontro, della condivisione e del supporto reciproco (fb1.035)* riuscendo a creare un equilibrio tra sé personale e sé professionale.

## **EFFETTI DELLA FORMAZIONE ESPERIENZIALE SUL SÉ PROFESSIONALE**

Soffermandosi ad analizzare gli scritti raccolti si trova interessante evidenziare come il sé personale si intrecci e abbia strette relazioni con il sé professionale: questo mette in luce come il mestiere dell'insegnante trovi il proprio cardine in relazione, benessere, cura e apprendimento. *Ho capito quanto sia importante sapersi fermare per guardare, ascoltare, riflettere per entrare in rapporto autentico con me stessa e con gli altri (fb1.027).*

Per questo è necessario formarsi per regalarsi un tempo per approfondire le proprie dinamiche comunicative e relazionali per imparare ad accogliere e saper ascoltare i bisogni dell'altro. *Mi sono messa in ascolto del mio benessere come insegnante, nel mio stare in relazione (fb1.005).*

La proposta di Experiential Learning del contesto formativo *ha consolidato la mia convinzione di quanto sia importante stare nei processi e nelle relazioni (fb2.013).*

Questo nuovo Io professionale invita a ripensare il proprio ruolo: da portatore di sapere a facilitatore di processi, accrescendo la propria consapevolezza dello stare nella situazione di apprendimento. *Vorrei migliorare il mio ruolo di mediatore per essere consapevole degli errori che commetto (fb2.024).*

## **DEFINIZIONE NUOVI OBIETTIVI PERSONALI**

L'analisi delle unità di senso ha evidenziato come i partecipanti abbiano sentito il bisogno di porsi nuovi obiettivi personali: potenziare le proprie competenze trasversali e trovare un tempo di riflessione sull'agito e di studio. Come obiettivi emergono LifeComp presenti sia nell'area personale. *Ritagliarmi più tempo da dedicare alla riflessione e dare vera organicità ai miei pensieri per fissarli e renderli parte integrante di me (fb2.032)* sia in quella sociale *Credo di dover lavorare molto sulla mia comunicazione e ascolto per parlare molto meno, ponendo domande nel rispetto dei processi di elaborazione di ciascuno (fb2.003).*

Si trovano riferimenti alla necessità di ritagliarsi un tempo personale per valorizzare i propri interessi e incontrarsi in comunità di pratiche capaci di sostenere i docenti con ascolto e accompagnamento per supportare la ricerca azione nella scuola. *Rallentare e selezionare, in campo professionale e personale, quello che realmente mi interessa; superare routine e comfort zone che mi impediscono nuovi incontri; continuare a studiare e a dare profondità alle mie curiosità (fb2.006).*

## **DEFINIZIONE NUOVI OBIETTIVI PROFESSIONALI**

Anche in questo caso la tabella mette in luce come gli obiettivi personali abbiano ricadute positive e dirette negli obiettivi legati alla dimensione professionale. Si evidenzia come sia necessario ritrovare

un contesto di benessere scolastico capace di porre le attenzioni sui processi e sulle opportunità di apprendimento e non sulle aspettative delle persone esterne *Aumentare la fiducia in me stessa e concentrarmi sul mio equilibrio e benessere personale e non su cosa si vuole dimostrare o raggiungere (fb2.038)*. Aver esperito in prima persona attività esperienziali in natura e in città, ha portato i docenti a convincersi che si *può fare didattica all'aperto ovunque (fb2.013)*.

Questo permette di ritrovare energie e volontà per portare avanti progetti scolastici didattici ed educativi rinforzando il *desiderio di portare avanti il mio ruolo di referente/facilitatore (fb2.012)*; progetti che siano capaci di valorizzare comunità di pratiche dialoganti con il territorio con *colleghi che hanno un pensiero resiliente e creativo (fb2.005)* e creare comunità educanti, centrate su fiducia e trasparenza, riscoprendo così il *vero valore dell'alleanza educativa con le famiglie (fb2.035)*.

## **RIFLESSIONE SULLE METODOLOGIE IN TERMINI DI EFFICACIA E RIPETITIVITÀ**

L'analisi della terza domanda permette di indagare quali metodologie, esperite dagli insegnanti durante la formazione sulla transizione ecologica, possono essere riportate nella pratica e nella propria quotidianità. Dalle parole degli insegnanti emerge come le attività proposte durante la formazione fossero *aggreganti, ludiche e coinvolgenti* grazie a sfide divergenti. L'atto ludico permette di esplorare nuove possibilità per conoscere la realtà, cambiare sé stessi, prenderne consapevolezza, di entrare in contatto con altri e provocare un nuovo movimento, di modificare l'ordine delle cose intorno a noi verso una condizione di benessere collettiva (Mancini, 2023). I corsisti hanno riconosciuto come esse fossero capaci di lavorare sulle *dinamiche di gruppo e le competenze trasversali*, sull'interdipendenza positiva, sulla capacità di mediazione e sul lavoro di squadra: *le metodologie utilizzate aiutano a sapersi relazionare, interagire, rispettare, fare squadra, fidarsi degli altri: si apprende molto di più, si sviluppano solide competenze che non sono meramente scolastiche (fb3.007)*. Inoltre, hanno esperito come le proposte ludiche esperienziali mettano in luce la relazione esistente tra un sapere disciplinare e l'altro. Le attività operative permettono di superare la divisione in materie e ritrovare quel sapere unitario, significativo e mutevole, che contraddistingue le attività di sperimentazione in situazioni reali. Le attività *hanno permesso lo sviluppo di abilità o più di una attraverso il coinvolgimento diretto tra persone; avviando una serie di attività stimolanti dedicate al raggiungimento di un obiettivo o al superamento di un problema (fb3.014)*.

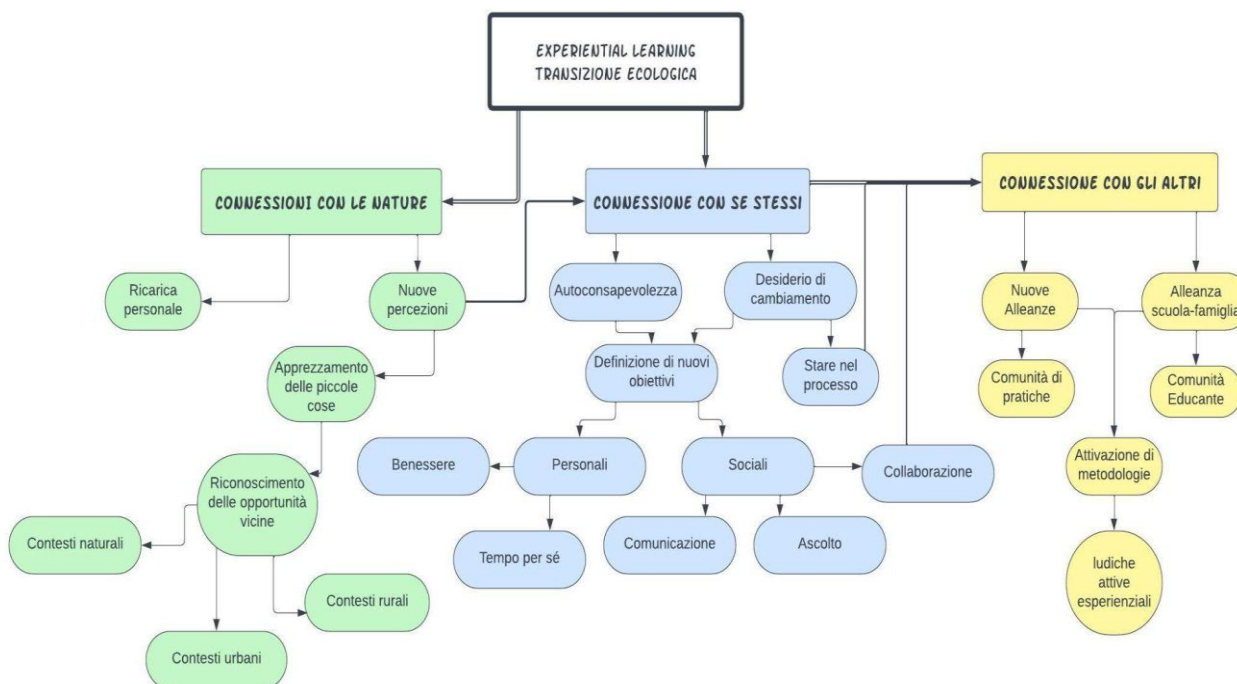
Viene riconosciuto come le sfide proposte, *non giudicanti e coinvolgenti (fb3.024)* sviluppino capacità personalizzate e incentivino l'autoconsapevolezza di sé in termini di autostima e motivazione. *L'attenzione alla "cura" di sé stessi, delle relazioni e dell'ambiente ci permette di creare una scuola in cui "si sta bene" e si apprende volentieri (fb3.019)*.

Queste caratteristiche richiamano fortemente curiosità e attenzione da parte dei bambini favorendo la messa in campo di competenze agite o "strategie contestualizzate" (Rossi, 2005) arrivando a soluzioni di gruppo creative ed efficaci, rendendo gli apprendimenti autentici. Riportano l'attenzione al concetto di formazione di "teste ben fatte" (Morin, 2000), piuttosto che performance disciplinari scollegate e situate. Proporre nella propria quotidianità una didattica che possa prevedere la messa in campo di metodologie attive, esperienziali e ludiche sembra quindi possibile e acquisisce più senso e valore, perché esperite in prima persona. L'educazione all'aperto per la transizione ecologica richiede all'adulto di mettere in gioco sé stesso, modificando il proprio sguardo e il proprio approccio didattico e relazionale: le attività e le metodologie esperite sono state considerate un notevole supporto.

## **CONCLUSIONI**

Le unità di senso legate alla dimensione della cura di sé e al gradimento del percorso formativo che sono emerse all'evidenza con grande forza dagli scritti autobiografici, sembrano sufficientemente

rappresentativi del fenomeno degli insegnanti delle scuole di ogni ordine e grado che partecipano ad un'experiential learning volto a promuovere una coscienza intenzionale necessaria per elaborare un modo di "essere nel mondo" differente da quello tipicamente occidentale. La lettura delle unità di senso sugli effetti della formazione esperienziale e sull'individuazione di nuovi obiettivi personali ha fatto emergere inaspettatamente la sottodimensione del *sé professionale* strettamente interconnessa e dialogante sia con i contesti sia con il *sé personale*.



**Tav.2 Relazioni emerse dall'Experiential Learning**

Anche se mai abbiamo trovato espressioni negative nei confronti del percorso di R-F condiviso e le espressioni di gradimento sono davvero significative, siamo consapevoli di non poter certo attribuire allo stesso tutti i meriti della crescita personale dei partecipanti. Certamente ogni insegnante ha una serie di altre occasioni formative in cui potersi sperimentare positivamente in un percorso di crescita non esclusivamente professionale o scientifico. Al percorso oggetto di questa analisi, possiamo tuttavia attribuire sia un ruolo di stimolo e rinnovamento che un ruolo di accompagnamento, alla cura di sé e dell'altro, basato sulla consapevolezza e sul rispetto della propria identità personale all'interno di un modello di tipo fenomenologico bio-psico-sociale.

Per quanto riguarda la nostra domanda di ricerca, possiamo dire che l'experiential learning è risultata come un potente strumento per:

- avviare un nuovo percorso di cura di sé, attraverso una maggior conoscenza di sé, una maggior accoglienza delle proprie competenze, limiti e fragilità;
- iniziare un processo di individuazione di obiettivi personali/professionali da raggiungere grazie ad efficaci e rassicuranti esperienze attive in relazione con il mondo delle cose stesse (Erlebnis), che sostengono la ricerca di proprie specifiche modalità e attenzioni nella relazione di cura educativa.

Le potenzialità dell'approccio esperienziale nella formazione proposta sono state potenziate da diversi fattori:

- il tema del percorso "Educare alla cittadinanza terrestre" ha preso forma all'interno di una rete nazionale di scuole che vede nel territorio l'occasione per educare alla sostenibilità, all'inclusione e alla cittadinanza partecipata planetaria, condividendo e tutelando le risorse della Terra;

- la partecipazione di insegnanti di provenienti da diverse scuole e Regioni Italiane, estranei tra loro e mossi da un profondo desiderio di messa in gioco e di cambiamento;
- la co-conduzione di formatori con diversi profili provenienti dal mondo della ricerca;
- i contesti intelligenti (Bertolino, Guerra, 2020), naturali, rurali e urbani, che hanno accolto i docenti in formazione, in cui si è assunta consapevolezza di come uno spazio è agito e di chi come lo attraversa si pone in una relazione profonda con esso imparando dalle opportunità che esso mette in campo.

Il monitoraggio sull'esperienza complessiva ha messo in evidenza come queste prime esperienze di *experiential learning proposte all'interno di un gruppo di persone provenienti da contesti e scuole differenti* abbiano aperto, attraverso la connessione con le differenti nature, ad effetti di grande rilevanza nella cura di sé (come mostra la tav.2 ), capaci di essere trasferiti in contesti educativi e di apprendimento. In conseguenza delle ragioni illustrate, la formazione e lo sviluppo della professionalità degli insegnanti e, più in generale di coloro che operano nel mondo dell'educazione in una relazione attiva e continuativa con l'ambiente, risultano oggi più che mai essenziali per attivare processi condivisi, partecipativi e solidi in linea con stili autenticamente ecologici di abitare il mondo. Sembra dunque che una formazione possa diventare – grazie all'*experiential learning* - catalizzatrice di una crescita armonica della propria persona in grado di sentirsi efficace nei processi di facilitazione educativi e didattici, dandosi come priorità il proprio e l'altrui benessere, in ascolto di sé e dei bisogni degli studenti. Emerge una forte richiesta da parte dei docenti di formazioni centrate su LifeComp e metodologie attive, ludiche e pratiche. Inoltre, risulta forte la richiesta di costruzione di una comunità professionale formativa, aperta e interdisciplinare, per lo scambio delle pratiche, la co-costruzione della conoscenza e la sua validazione (Wenger, 2006) per sentirsi sostenuti e accompagnati sia nella messa in atto che nel monitoraggio dei processi attivati.

Questo permetterebbe di avere gli strumenti per costruire nuove relazioni sul territorio e vere e proprie comunità educanti. Prende forma così l'idea di una scuola come ecosistema in cui le relazioni siano in grado di moltiplicare sguardi e intenzioni: una scuola capace di accogliere ogni proposta come occasione di mettersi in gioco con fiducia, sicura delle finalità pedagogiche, delle esperienze di vita di oggi e dello sguardo al domani.

## BIBLIOGRAFIA

Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico: Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.

Bertolino, F., & Monica, G. (2020). *Contesti intelligenti*. Parma: Edizioni Junior.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e Politica*. Milano: Raffaello Cortina editore.

Chirico, F., & Ferrari, G. (2014). *Il burnout nella scuola. Strumenti per la valutazione del rischio e la sorveglianza sanitaria*. Milano: Edizioni FS.

Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità. Costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.

Demetrio, D. (Ed.). (1999). *L'educatore auto(bio)grafo. Il metodo delle storie di vita nelle relazioni di aiuto*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (2009). La riservata autorevolezza della scrittura introspettiva. Il compito dell'autobiografia nella conoscenza di sé. In C. Barnao & D. Fortin (Eds.), *Accoglienza e autorità nella relazione educativa. Riflessioni multidisciplinari*. Erickson.

- Demetrio, D. (2019). *L'illusione autobiografica. Scrittura di sé ed esperienze del limite*. Milano: Franco Angeli.
- Fien, J. (1993). *Teaching for a sustainable World: The Environmental and Development Education Project for Teacher Education*, Brisbane, Australian Association for Environmental Education, Griffit University.
- García-González E., & Schenetti, M. (2022). Education in nature and learning science in early childhood: a fertile and sustainable symbiosis. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 25, pp. 363-377.
- Gallerani M., & Birbes C. (Eds.). (2019). *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*. Bergamo: Zeroseiup.
- Husserl, E. (1965). *Idee per una fenomenologia pura e una filosofia fenomenologica*. Torino: Einaudi.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Sage. Thousand Oaks.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience As the Source of Learning and Development*. New Jersey: Pearson Education.
- Mayer, F.S. e al. (2009). The connectedness to nature scale: A measure of individuals' feeling in community with nature. *Elsevier. Journal of Environmental Psychology*, 24.
- Malavasi, P. (Ed.). (2019). *Un patto educativo per l'ecologia integrale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mancini, C. (2023). *Educazione esperienziale in città: l'attitudine biofilica di scombinare il mondo*. Bagno di Romagna: Casa Elementare.
- Morin, E., (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Mortari, L. (1999). *Ricerchare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2008) *A scuola di libertà. Formazione e pensiero autonomo*. Milano: Raffaello Cortina editore.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari: Laterza.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2022). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Rossi, P.G. (2005). *Progettare e realizzare il portfolio*. Roma: Carocci.
- Schenetti, M. (Ed.). (2022). *Didattica all'aperto, Metodologie e percorsi per insegnanti della scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Schön, D.A. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schultz, P. W., & Tabanico, J. (2007). Self, identity, and the natural environment: Exploring implicit connections with nature. *Journal of Applied Social Psychology*.
- Shaw, R. (2001). *Why use interpretative phenomenological analysis in health psychology?*. Health Psychology Update.
- Smith, J.A. (1996). Beyond the divide between cognition and discourse: using interpretative phenomenological analysis in health psychology. *Psychology and Health*, 11.

Smith, J.A., Jarman, M., & Osborn, M. (1999) Doing interpretative phenomenological analysis. In M. Murray & K. Chamberlain (Eds.), *Qualitative Health Psychology. Theories and Methods*. Sage.

Tarozzi, M., & Mortari, L. (Ed.). (2010). *Phenomenology and Human Science Research Today*. Bucharest: ZetaBooks.

United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2018). Global citizenship education: topics and learning objectives. Paris: France.

Wenger, E. (2006). *Comunità di pratica*. Milano: Raffaello Cortina.

Zucconi, A., & Howell, P. (2003). *La promozione della salute. Un approccio globale per il benessere della persona e della società*. Molfetta: La Meridiana.

## Crisi climatica, transizione ecologica. Educare all'inclusione sociale e formare al bene comune

### Climate crisis and ecological transition. Promoting social inclusion and common good

Sara Scioli

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italia, sara.scioli-tutor@unicatt.it

#### ABSTRACT

Le sfide ambientali in atto, in linea con le politiche nazionali e internazionali, interpellano la promozione di una transizione ecologica giusta e inclusiva, attenta alle ineguaglianze e alle vulnerabilità sociali per un autentico sviluppo sostenibile.

Riconoscere, secondo una prospettiva sistemica e integrale, la rilevanza che i giovani, le donne, le comunità e i territori possono assumere nel rispondere alla crisi climatica, significa adoperarsi perché siano posti nelle condizioni di poter agire un ruolo attivo, partecipativo e consapevole.

Nel presente quadro, il contesto imprenditoriale rappresenta un luogo emblematico per promuovere buone pratiche orientate all'inclusione sociale attraverso la valorizzazione delle potenzialità dei giovani, la promozione della parità di genere e lo sviluppo delle risorse territoriali.

La consapevolezza della vulnerabilità dell'essere umano dinanzi alle sfide e ai cambiamenti che coinvolgono tutti e ciascuno sollecita un'educazione all'inclusione sociale, il bisogno di una formazione al bene comune.

La riflessione e la pratica pedagogiche sono dunque chiamate, anche *con e per* i contesti imprenditoriali, a ripensare e progettare inediti itinerari formativi che favoriscano la crescita di cittadini responsabili e consapevoli nel costruire comunità inclusive orientate alla promozione e alla tutela del bene comune.

#### ABSTRACT

The current environmental challenges, in line with national and international policies, call for the promotion of a fair and inclusive ecological transition, attentive to inequalities and social vulnerabilities for a genuine sustainable development.

Recognizing the leading role that young people, women, communities and territories play in responding to the climate crisis from a systemic and integral perception, means working to ensure them the possibility to perform an active, socially-aware function.

In this perspective, the business environment represents an emblematic place to endorse best practices steered in the direction of social inclusion through the enhancement of the youth engagement, the promotion of gender equality and the development of local resources.

The vulnerability of the human being towards the challenges and changes that they are facing urges an education in social inclusion and common good upon everyone.

Pedagogical reflection and approaches, as well as business contexts, are therefore called to rethink and design new ways to empower the growth of responsible and conscious citizens able to build inclusive communities in order to promote and protect the common good.

## PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Transizione ecologica; Educazione; Formazione; Inclusione sociale; Bene comune

Ecological transition; Education; Social inclusion; Common good

## INTRODUZIONE

Nell'attuale contesto socio-economico, connotato da sfide urgenti e problematiche ambientali di non poco conto, tra cui la crisi climatica, diviene prioritario, anche in linea con gli indirizzi politici nazionali e internazionali (Governo Italiano 2021, Commissione Europea 2019), il raggiungimento di una transizione ecologica che sia equa, giusta e inclusiva.

Riconoscere e tutelare le condizioni di vulnerabilità, che inevitabilmente possono essere presenti all'interno di società, territori, paesi, e al contempo valorizzare le peculiarità e le differenze, possono rappresentare significativi viatici per la costruzione di un autentico futuro sostenibile.

Occorre progettare percorsi formativi orientati alla costruzione di comunità inclusive e solidali e "rivolti alla maturazione di una responsabilità ambientale che aiuti effettivamente a crescere nella solidarietà" (Malavasi, 2016, p. 32).

Educare all'inclusione sociale viene a costituirsi come una sfida pedagogica che interpella il bisogno di una formazione volta a promuovere pratiche per costruire e tutelare il *bene comune* inteso come "ciò che è patrimonio di tutti o, ancor meglio, ciò che garantisce e favorisce 'il benessere e il progresso umano di tutti i cittadini'" (Loiodice, 2017, p. II).

## CRISI CLIMATICA, TRANSIZIONE ECOLOGICA. UNA RIFLESSIONE PEDAGOGICA

Nell'attuale congiuntura storica è noto l'affermarsi, sia nei documenti ufficiali nazionali che internazionali (Governo Italiano 2021, Commissione Europea 2019), del termine *transizione*. Tale scelta lessicale è sovente accompagnata da ulteriori aggettivi che meglio la qualificano; a titolo esemplificativo, le sfide e le vulnerabilità che connotano i contesti politici, economici, sociali e ambientali rimandano alle cosiddette *transizione ecologica* e *transizione digitale* che a loro volta generano trasformazioni nell'ambito di specifici settori quali l'agricoltura, il turismo, l'alimentazione e il tessuto imprenditoriale.

Ben oltre, così come viene esplicitato nel *Green Deal* europeo (Commissione Europea, 2019) è auspicabile che la transizione avvenga in modo equo e inclusivo, una *transizione giusta* per non lasciare indietro nessuno, in particolare i gruppi più vulnerabili, nel tentativo di costruire un futuro più sostenibile.

Nel quadro del piano di investimenti per un'Europa sostenibile la Commissione proporrà un meccanismo e un fondo per una transizione giusta, volti a non lasciare indietro nessuno. La transizione, infatti, può avere esito positivo solo se avviene in modo equo e inclusivo, in particolare nei confronti dei gruppi più vulnerabili perché maggiormente esposti agli effetti nocivi dei cambiamenti climatici e del degrado ambientale (Commissione Europea, 2019, p. 18).

In linea con le indicazioni comunitarie, tra le sei grandi aree di intervento (dette *pilastri*) sulle quali i Piani Nazionali di Ripresa e Resilienza europei si focalizzano vi è la *coesione sociale e territoriale* (quarto pilastro); i Piani infatti sono tenuti a ridurre le disparità locali, regionali, fra centri urbani e aree rurali nonché affrontare le disuguaglianze di genere.



Il *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* italiano (Governo Italiano, 2021) si sviluppa, in particolare, attorno a tre assi strategici: la digitalizzazione e l'innovazione, la transizione ecologica e l'inclusione sociale.

Il terzo asse strategico che qualifica l'intero Piano, *l'inclusione sociale*, è connotato da tre priorità: la protezione e la valorizzazione dei *giovani* attraverso l'accrescimento di competenze, capacità e prospettive occupazionali; il superamento dei *divari territoriali* mediante il riequilibrio tra territori differenti e lo sviluppo del Mezzogiorno; la *parità di genere*, grazie all'*empowerment* femminile e al contrasto delle discriminazioni di genere. Questi rappresentano obiettivi trasversali alle Missioni e agli investimenti previsti nel Piano Nazionale, fondamentali per la ripresa e lo sviluppo del Paese e per avverare una transizione giusta.

In merito alla crisi climatica e alle sfide ambientali in atto, esse auspicano una transizione attenta agli *impatti sociali* derivanti dalle scelte e dalle azioni di sviluppo intraprese a livello personale, comunitario e planetario.

Negli scenari climatici, per contenere il riscaldamento entro 1,5°C rispetto ai livelli preindustriali, è auspicato azzerare le emissioni di gas serra in tutti i settori produttivi e di vita in modo rapido (IPCC, 2023). Sono necessarie, al contempo, politiche di mitigazione per ridurre le cause derivanti dai cambiamenti climatici, così come politiche di adattamento per diminuirne gli impatti, in particolare in quei settori socio-economici che dipendono direttamente dalle condizioni climatiche e che già stanno subendo effetti, tra cui l'agricoltura, il turismo, l'energia.

Per far fronte alla crisi climatica in chiave adattiva e proattiva, in linea con una prospettiva di transizione ecologica equa e inclusiva, risultano rilevanti politiche di mitigazione e di adattamento che limitino gli impatti negativi sui territori, sulle comunità e sulle fasce di popolazione più vulnerabili.

Il cambiamento climatico può rappresentare un'opportunità per esplorare e analizzare dimensioni di *vulnerabilità sociali* che inevitabilmente lo implicano, interpellando un orientamento alla giustizia climatica (IPCC, 2023) ed ecologica che mobiliti un'educazione inclusiva e trasformativa dinanzi alle problematiche ambientali, perché tutti e ciascuno possano sentirsi responsabili e coinvolti nell'affrontarle.

Riconoscere, secondo una prospettiva sistemica e integrale, la rilevanza che i giovani, le donne, le comunità e i territori possono avere nelle risposte alla crisi climatica significa adoperarsi perché siano posti nelle condizioni di agire un ruolo attivo, partecipativo e consapevole.

La riflessione e la pratica pedagogica sono chiamate a interrogarsi su come promuovere un approccio equo e inclusivo al cambiamento climatico, nell'esigenza di garantire a ognuno delle opportunità di riuscita e benessere, in particolare in riferimento all'accesso all'*istruzione* e al *lavoro*.

Possedere conoscenze, competenze e titoli di studio adeguati alle attuali richieste del mondo lavorativo nell'ambito della sostenibilità, infatti, significa essere inclusi in una prospettiva di giustizia, di equità e di partecipazione.

A tal proposito, anche il *PNRR* (Governo Italiano, 2021), che muove dalle fragilità del Paese, si preoccupa della popolazione italiana più vulnerabile, potenzialmente esposta alla solitudine e all'esclusione sociale (Malavasi, 2022) perché riconoscere le vulnerabilità, valorizzare le differenze e potenziare le risorse è fondamentale per generare transizioni inclusive volte al *bene comune* e alla sua dimensione valoriale che richiama i principi di giustizia, di solidarietà e di fraternità (Loiodice, 2017).

## **GIOVANI, GENERE E TERRITORI. EDUCARE ALL'INCLUSIONE SOCIALE**

Il *Programma Next Generation EU* (2020) rappresenta la principale risposta dell'Europa per la ripresa post-pandemica; la centralità posta dall'Unione Europea sul fattore "giovani" è rinvenibile nella scelta del titolo "nuove generazioni europee".

Anche nel nostro Paese la *questione giovanile* è indicata come prioritaria dal *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza* (Governo italiano, 2021) che, attraverso le sue Missioni, mira a recuperare e a valorizzare il potenziale delle nuove generazioni mediante la costruzione di contesti ambientali e di impresa che possano favorirne lo sviluppo umano e professionale.

Come documentato nell'ultimo *Rapporto Istat* (2023), un ampio segmento di giovani tra i 18 e i 34 anni è sfiorato o si trova in condizioni di deprivazione: in Italia, i giovani che nel 2022 hanno mostrato un segnale di deprivazione in almeno uno dei cinque ambiti del benessere (Istruzione e Lavoro, Coesione sociale, Salute, Benessere soggettivo, Territorio) sono 4 milioni 870 mila, pari al 47,7% dei 18-34enni. Preoccupante anche la quota del 20% circa di giovani tra i 15 e i 29 anni che nel 2022 non studiano, non lavorano e non sono inseriti in percorsi di formazione (*NEET*). Inoltre, il processo di invecchiamento della popolazione prosegue, portando l'età media da 45,7 anni a 46,4 tra il 2020 e il 2023: il continuo aumento del numero di anziani, da un lato, e la contrazione dei giovani, dall'altro, determinano uno squilibrio socio-economico e intergenerazionale particolarmente critico in alcune aree interne del Paese, soprattutto nel Centro-Sud, rischiando di intensificare i già presenti elementi di fragilità di questi territori.

Nell'ambito del presente quadro di contesto, contribuire in prospettiva pedagogica al contenimento delle conseguenze derivanti dalla dinamica demografica in atto e alla riduzione della dispersione dei giovani, sia all'interno dell'Italia che al di fuori, significa promuovere un investimento educativo nelle risorse umane, nella formazione di professionalità qualificate e nell'acquisizione di competenze allineate con le richieste dell'attuale sistema produttivo.

Inoltre, alla luce del *trend* demografico richiamato, promuovere una maggior valorizzazione dei giovani potrebbe per taluni aspetti compensare l'insufficiente ricambio generazionale che connota il contesto imprenditoriale.

Le sfide principali che l'Unione Europea e ogni Stato membro si trovano oggi ad affrontare – tra cui le transizioni verde e digitale – sono altresì fortemente connotate dalla *dimensione di genere*, una prospettiva che deve essere contemplata in tutte le politiche e i processi di indirizzo dell'Unione Europea per generare una transizione che sia inclusiva.

Nel *PNRR* (Governo Italiano, 2021) si legge che la mobilitazione delle energie femminili, in un'ottica di pari opportunità, è fondamentale per la ripresa dell'Italia e per contrastare permanenti disparità di genere riconducibili al contesto sociale, economico, familiare, culturale, educativo-formativo e lavorativo.

A titolo esemplificativo, rispetto all'istruzione e all'accesso al mondo lavorativo, il *Report di Openpolis* (2021) rileva che in tutta l'Unione Europea le donne che accedono a percorsi educativi scientifici costituiscono ancora un numero esiguo. A fronte di una media europea di circa 21 laureati STEM ogni 1.000 giovani tra i 20 e 29 anni, le laureate sono 14,9, mentre i maschi 27,9; tale divario è presente in misura variabile in tutti gli Stati membri.

Nel 2021, come riportano i dati ISTAT (2022), nel contesto italiano il 24% di giovani adulti (25-34enni) con un titolo terziario ha una laurea nelle aree disciplinari scientifiche e tecnologiche – le cosiddette lauree STEM (*Science, Technology, Engineering and Mathematics*) –, la quota si attesta al 33,7% tra gli uomini (un laureato su tre) e al 17,6% tra le donne (una laureata su sei), mostrando un'importante differenza di genere.

Il minor numero di donne laureate o diplomate in materie STEM e con competenze tecnico-scientifiche può rappresentare un ostacolo sia in ingresso nel mondo del lavoro sia nell'assumere ruoli apicali e decisionali all'interno di settori professionali come quelli specializzati nelle tematiche o nei servizi legati alla sostenibilità.

La riflessione e la pratica pedagogica possono spendersi sul tema della diversità di genere, per la promozione di una cultura delle differenze quale *driver* strategico nell'ambito delle imprese volte a uno sviluppo sostenibile e competitivo (Alessandrini & Mallen, 2020).

Rispetto alla connessione con la tematica giovanile e lavorativa del terzo asse strategico di inclusione sociale del *PNRR* italiano, il contrasto al *divario territoriale*, nel documento si legge

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. Questo genera un ulteriore impoverimento del capitale umano residente al Sud e riduce le possibilità di uno sviluppo autonomo dell'area (Governo italiano, 2021, p. 40).

Il Piano attraverso gli obiettivi previsti nelle sei Missioni può costituire un'occasione per il riequilibrio territoriale, con particolare attenzione al Mezzogiorno.

Tra i diversi progetti si cita la Componente 3 della Missione 1 "Turismo e Cultura", ove si evince che il turismo, in prospettiva sostenibile, può rappresentare un importante fattore strategico per la valorizzazione dei territori e delle loro potenzialità, per generare importanti ricadute occupazionali a favore dei giovani e delle donne e per promuovere politiche e pratiche inclusive.

Il turismo, in chiave pedagogica, è strettamente connesso alle specificità dei territori e rappresenta un significativo volano per la proposta di progettualità educative orientate alla formazione di nuova cultura sostenibile (Galeri, 2022) che si proponga di porre al centro il territorio con le sue risorse, l'educabilità delle persone e la formazione al bene comune.

L'inclusione sociale *giovanile, di genere e territoriale* costituisce oggi un ambito di riflessione emblematico per le scienze pedagogiche in quanto emergenza educativa e formativa nonché, in linea con l'*Agenda ONU 2030*, un obiettivo prioritario per lo sviluppo di comunità sostenibili (Vacchelli, 2021).

Un impegno per l'inclusione richiede un corrispondente impegno per l'educazione e per la formazione (Striano, 2010) che accompagnino la persona, le organizzazioni e le comunità, comprese le fasce più vulnerabili, nell'acquisizione di saperi e di strumenti funzionali a una partecipazione responsabile e proattiva alla vita politica e sociale.

Promuovere e sviluppare società inclusive significa formare a nuovi paradigmi socio-culturali fondati sul riconoscimento delle dignità delle vulnerabilità, sulla valorizzazione delle diversità e delle risorse di tutti e di ciascuno, sull'importanza di investire in percorsi pedagogico-educativi che facciano dell'inclusione una leva per lo sviluppo sostenibile.

## **IMPRESE, FORMAZIONE, BENE COMUNE**

Le urgenti sfide che l'economia e le società dovranno affrontare nei prossimi anni non possono prescindere per una loro buona riuscita dal coinvolgimento delle imprese per promuovere politiche e azioni inclusive di attiva partecipazione dei giovani, delle donne e dei territori nelle transizioni in atto.

Nel presente quadro di trasformazioni, le imprese rappresentano un luogo emblematico per garantire *buone pratiche* di valorizzazione delle potenzialità dei giovani, di promozione della parità di genere e di sviluppo delle risorse territoriali.

L'attuale conversione "verde" (Vischi, 2019) delle organizzazioni italiane, e la conseguente ricerca di professionalità *green*, fanno emergere con forza la necessità che le imprese si connotino sempre più come contesti privilegiati per "investire su una formazione di qualità, in grado di favorire modalità educative orientate all'acquisizione di competenze utili per incrementare l'occupabilità e garantire uno sviluppo significativo delle potenzialità di ciascuno" (Mazzoli, 2021, p. 62).

La transizione ecologica rappresenta allora un'opportunità per promuovere l'apprendimento di nuove competenze, come le *green* e le *digital skills* necessarie alla realizzazione del lavoro; tuttavia, sarà rilevante anche quanto e come le politiche economico-normative si faranno garanti di processi di inclusione in questo *empowerment*, affinché le stesse innovazioni e trasformazioni non acuiscono o generino ulteriori ineguaglianze sociali.

Le realtà imprenditoriali, sollecitate a ripensare alle professioni utili per un futuro più sostenibile e alle competenze richieste per un rinnovato mercato lavorativo, assumono un ruolo rilevante nella valorizzazione del rapporto e del dialogo intergenerazionale, laddove i giovani, anche attraverso il

lavoro, si configurano come il raccordo trasformativo tra divari generazionali e la nascita di culture sostenibili.

Dinanzi alle trasformazioni in atto e ai cambiamenti repentini e impreveduti che connotano la società odierna, tra cui i cambiamenti climatici, diviene imprescindibile riconoscere la responsabilità di ogni giovane, donna e territorio nel contribuire alla cura della “casa comune” (Francesco, 2015), in una dimensione di corresponsabilità ove “l’impresa costituisce un contesto emblematico per pensare la formazione del capitale umano, lo sviluppo della società, la pensabilità di un futuro ‘giusto’” (Vischi, 2020, p. 79).

È attraverso un rapporto dialogico *con, per e nel* territorio che l’impresa si comporta come una “piccola comunità” in una vasta comunità; le organizzazioni, così intese, non sono più solo strutture costruite, micro-società artificiali, ma divengono ecosistemi che nel loro piccolo contengono il tutto, microcosmi creati intenzionalmente nei quali è possibile cogliere, se ingranditi al microscopio, processi sociali meno leggibili nella società nel suo insieme (Gagliardi, 2011).

Le scienze pedagogiche, attraverso proposte educativo-formative, possono accompagnare le politiche imprenditoriali, le imprese stesse e le comunità territoriali nella messa in atto di azioni volte a contrastare le ineguaglianze per una transizione ecologica sostenibile.

I sistemi educativi formali e la formazione continua, che interessano anche i contesti imprenditoriali perché siano rispondenti ai bisogni del mercato e alle innovazioni, dovrebbero fornire ad ogni cittadino un vasto “bagaglio di competenze che porti alla realizzazione e allo sviluppo, all’occupazione, alla cittadinanza, all’inclusione sociale” (Costa, 2019, p. 139).

La riflessione pedagogica, aperta al dialogo multidisciplinare e interculturale per la promozione di persone, organizzazioni e territori, è chiamata a collaborare per la costituzione di comunità inclusive e “dialoganti”; un rinnovato impegno per la collaborazione globale porta con sé la consapevolezza che “una pedagogia senza inclusione indebolisce l’educazione come bene comune” (UNESCO, 2023, p. 55).

L’educazione all’inclusione sociale implica il riconoscere che le vulnerabilità dell’essere umano, dinanzi a sfide e cambiamenti ambientali, coinvolgono tutti e ciascuno, rimandando alla necessità di un “umanesimo planetario [...] che risponde all’esigenza di fraternizzare di fronte ai pericoli globali e alle crisi planetarie” (Ceruti & Bellusci, 2023, p. 96).

Il clima, così come l’acqua, il suolo, l’aria, quali elementi naturali oggi fortemente minacciati, rappresentano loro stessi dei beni comuni indispensabili per la vita e, come tali, richiedono una gestione partecipata, inclusiva e comunitaria.

La partecipazione è fondamentale per rendere effettiva la sostenibilità perché, se quest’ultima ha a che fare con la cura del mondo in cui viviamo, in modo tale che di esso possano godere anche le generazioni successive, occorre che tutti si assumano la responsabilità dei beni comuni, siano essi tangibili o intangibili (Riva, 2018, p. 47).

A tal proposito, come nota J. Maritain (1947/1963), poiché l’unità sociale è la persona, che ha bisogno di una educazione così come dell’aiuto dei suoi simili, tendere alla comunione è essenziale alla personalità e il bene comune viene a configurarsi come la comunione delle persone nel vivere bene. Dal momento che tutto è connesso e in relazione (Francesco, 2015), il principio del bene comune diviene fondativo dinanzi alle crisi ambientali in particolare al cambiamento climatico quale “problema sociale globale [...] che va oltre un approccio meramente ecologico, perché la nostra cura per l’altro e la nostra cura per la terra sono intimamente legate. [...] un dramma che danneggia tutti” (Francesco, 2023, n. 3).

Nel presente quadro

la pervasività delle trasformazioni che coinvolgono l’intero pianeta interroga la ricerca pedagogica ad adottare uno sguardo interpretativo, ripensando alla qualità e all’incisività dei processi formativi per affrontare con efficacia le diverse questioni ambientali, sociali ed economiche ed orientarsi verso un’idea di civiltà imperniata sulla ricerca del bene comune (Giovanazzi, 2022, p. 181).

Occorre “promuovere una rappresentazione globale dei processi educativo-formativi per gli scopi di ciò che è peculiarmente pedagogico: il ‘governo dello sviluppo’ inteso sia come sviluppo della persona che come sviluppo del sociale ovvero, verso il raggiungimento del ‘bene comune’” (Alessandrini, 2012, p. 170).

La pedagogia, quale scienza dell’educazione e della formazione, è chiamata a rispondere, in una prospettiva di sviluppo umano e comunitario integrale, alla sfida di

recuperare l’unità ecologica della vita di cui tutti sono parti interagenti e interdipendenti, e, parallelamente, di educare le giovani generazioni a vivere l’intero mondo come un grande ‘essere vivente’, un bene comune da proteggere e di cui aver cura (Pinto Minerva, 2017, p. 174).

Diviene fondamentale riconoscere che “è nel rapporto di alleanza tra imprese responsabili e società civile, tra formazione e impegno progettuale, tra bene comune e imprenditorialità che appare rilevante il contributo di riflessione offerto dalla pedagogia” (Vischi, 2021, p. 53).

La pedagogia può orientarsi alla formazione *con* e *per* i contesti imprenditoriali quali *setting* peculiari per la crescita personale e professionale dei giovani, delle donne e dei territori, e attivarsi nella generazione di potenziali processi formativi di inclusione, partecipazione e cittadinanza che favoriscano la costruzione di comunità solidali orientate alla promozione e alla tutela del bene comune.

## CONCLUSIONI

Le questioni ambientali come il cambiamento climatico e le plurime trasformazioni che connotano la società odierna richiamano la pedagogia a interrogarsi sul bisogno sempre più impellente di proposte educative e formative che orientino la persona, le comunità e le organizzazioni nel contrasto alle ineguaglianze e nella valorizzazione delle differenze per una transizione giusta e inclusiva.

In una prospettiva di sviluppo umano e comunitario integrale, le scienze pedagogiche, attraverso un approccio sistemico e multidisciplinare, sono chiamate a ripensare e riprogettare i contesti formativi, anche in chiave trasformativa, per promuovere una cultura del bene comune connotata da valori e principi quali la responsabilità sociale, l’equità e il dialogo e una partecipazione consapevole e attiva nei contesti di vita personale, professionale, comunitaria e politica. Tra cui le imprese.

## BIBLIOGRAFIA

Alessandrini, G. (2012). Ripensare la crescita e lo sviluppo nel contesto del framework 2020: la “chiave” pedagogica. In G. Alessandrini (Ed.), *La formazione al centro dello sviluppo umano. Crescita, lavoro, innovazione* (pp. 169-193). Giuffrè Editore.

Alessandrini, G., & Mallen, M. (2020). *Diversity Management. Genere e generazioni per una sostenibilità resiliente*. Roma: Armando Editore.

Ceruti, M., & Bellusci, F. (2023). *Umanizzare la modernità. Un modo nuovo di pensare il futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Commissione Europea (2019). *Il Green Deal europeo*. [https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC\\_1&format=PDF](https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:b828d165-1c22-11ea-8c1f-01aa75ed71a1.0006.02/DOC_1&format=PDF)

Costa, M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: FrancoAngeli.

European Union. (2020). *Next Generation Eu*. [https://next-generation-eu.europa.eu/index\\_en](https://next-generation-eu.europa.eu/index_en)

- Francesco. (2015). Lettera enciclica. *Laudato si'. Sulla cura della casa comune*. Libreria Editrice Vaticana.
- Francesco. (2023). *Laudate Deum. Esortazione apostolica a tutte le persone di buona volontà sulla crisi climatica*. Libreria Editrice Vaticana.
- Gagliardi, P. (2011). *Il gusto dell'organizzazione*. Milano: Guerini e Associati.
- Galeri, P. (2022). L'impegno educativo per il territorio. Sostenibilità ed ecologia integrale per un turismo sostenibile. In C. Braga & M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 67-74). Zeroseiup.
- Giovanazzi, T. (2022). Essere comunità. Formare ad una transizione ecologica inclusiva. In O. Vacchelli (Ed.), *Verso comunità inclusive. Formazione e ricerca per una transizione culturale e sostenibile* (pp. 175-186). Pensa MultiMedia.
- Governo italiano. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza. #NextGenerationItalia*. [https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR\\_0.pdf](https://www.governo.it/sites/governo.it/files/PNRR_0.pdf)
- IPCC. (2023). *Urgent climate action can secure a liveable future for all*. [https://files.cmcc.it/ar6/syr/IPCC\\_ar6\\_SYR\\_COMUNICATO\\_STAMPA.pdf](https://files.cmcc.it/ar6/syr/IPCC_ar6_SYR_COMUNICATO_STAMPA.pdf)
- ISTAT. (2022). *Livelli di istruzione e ritorni occupazionali*. <https://www.istat.it/it/files/2022/10/Livelli-di-istruzione-e-ritorni-occupazionali-anno-2021.pdf>
- ISTAT. (2023). *Rapporto annuale 2023. La situazione del paese*. <https://www.istat.it/it/archivio/286191>
- Loiodice, I. (2017). La gravidanza educativa della locuzione “bene comune”. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 7(2) 2017, I-IV.
- Malavasi, P. (2016). Ecologia integrale, educazione! In C. Giuliadori & P. Malavasi (Eds.), *Ecologia integrale. Laudato si'. Ricerca, formazione, conversione* (pp. 31-42). Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Vita e Pensiero.
- Maritain, J. (1963). *La persona e il bene comune* (trad. it). Morcelliana. (Opera originale pubblicata nel 1947).
- Mazzoli, S. (2021). *Riflessione pedagogica, pratiche lavorative, generazioni. Questioni emblematiche*. Pensa MultiMedia.
- Openpolis. (2021). *Stem una sfida per l'Italia*. [https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/12/report\\_stem.pdf](https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/12/report_stem.pdf)
- Pinto Minerva, F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Pensa MultiMedia.
- Riva, M. G. (2018). Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa. *Pedagogia Oggi*, 1, 33-50.
- Striano, M. (2010). Introduzione. L'inclusione sociale come problema pedagogico e come emergenza educativa. In M. Striano (Ed.), *Pratiche educative per l'inclusione sociale* (pp. 7-8). FrancoAngeli.
- UN. (2015). *Transforming our world. The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- UNESCO. (2023). *Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l'educazione. Rapporto della Commissione internazionale sui futuri dell'educazione*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Vacchelli O. (2021). *Pensare globale, agire locale. Educazione, luoghi, sostenibilità*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2019). *Pedagogia dell'impresa, lavoro educativo, formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2020). *Educarci nel lavoro. Questioni emblematiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Vischi, A. (2021). Sostenibilità e imprese per generare il bene comune. Progettualità, Post-Covid 19, Società benefit. *Formazione & Insegnamento*, 19(2), 50-56. [https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21\\_05](https://dx.doi.org/10.7346/-fei-XIX-02-21_05)

## Educare alla transizione ecologica tra crisi climatica, disuguaglianze alimentari e Agenda 2030

### Educate on ecological transition between climate crisis, food inequalities and Agenda 2030

Elisa Zane

Università Cattolica del Sacro Cuore, Italy, [elisa.zane@unicatt.it](mailto:elisa.zane@unicatt.it)

#### ABSTRACT

Educare alla transizione ecologica rappresenta un'occasione ineludibile per investire in un futuro che sia inclusivo, egualitario e fruttuoso. Dispositivi come gli Obiettivi dell'Agenda ONU 2030, i numerosi programmi promossi dall'Unione Europea e, nello specifico, *Next Generation EU* di cui fa parte il PNRR rappresentano intenti concreti di co-costruire, in tempi complessi come quelli post pandemici e conflittuali a livello globale, azioni di contrasto alle ineguaglianze. La presenza di questi strumenti e linee guida non è però sufficiente se non collocata all'interno di sistemi educativi che pongano la persona al centro, e al contempo come motore, di questa transizione. Crisi climatica e disuguaglianza alimentare rappresentano emergenze 'cronicizzate' nel panorama mondiale che richiedono interventi a lungo termine e che non possono essere affrontati senza tenere conto della necessità di azioni complesse per problemi complessi. Leggere crisi, disuguaglianze mediante la 'lente' della riflessione pedagogica rappresenta un'opportunità per perseguire uno sviluppo umano integrale che miri alla valorizzazione della promozione della persona, al progresso della civiltà ad una transizione che sia ecologica ed umanizzata.

#### ABSTRACT

Educate about the ecological transition represents an unavoidable opportunity to invest in a future that is inclusive, egalitarian and fruitful. Devices such as the Objectives of the UN 2030 Agenda, the numerous programs promoted by the European Union and, specifically, *Next Generation EU* of which the PNRR is part represent concrete intentions to co-construct, in complex times such as the post-pandemic and conflictual ones global level, actions to combat inequalities. However, the presence of these tools and guidelines is not sufficient if not placed within educational systems that place the person at the center, and at the same time as the driving force, of this transition. Climate crisis and food inequality represent 'chronic' emergencies on the global scene that require long-term interventions, and which cannot be addressed without considering the need for complex actions for complex problems. Reading crises and inequalities through the 'lens' of pedagogical reflection represents an opportunity to pursue integral human development that aims to enhance the promotion of the person, the progress of civilization and a transition that is ecological and humanized.

#### PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Educazione; Transizione ecologica; Disuguaglianze alimentari; Crisi climatica; Agenda 2030

Education; Ecological transition; Food inequalities; Climate crisis; Agenda 2030

## INTRODUZIONE

Educare alla transizione ecologica rappresenta un'occasione ineludibile per investire in un futuro che sia inclusivo, egualitario e fruttuoso. Dispositivi come gli Obiettivi dell'Agenda ONU 2030, i numerosi programmi promossi dall'Unione Europea e, nello specifico, *Next Generation EU* di cui fa parte il Piano di Ripresa e Resilienza (PNRR) rappresentano intenti concreti di co-costruire, in tempi complessi come quelli post pandemici e conflittuali a livello globale, azioni contrasto delle ineguaglianze:

La pace è un edificio da costruirsi continuamente, un cammino comune, un lavoro paziente di ricerca. Aprire e perseguire la via della riconciliazione è una sfida certamente difficile in quanto gli interessi in gioco, nei rapporti con le persone, le comunità e le nazioni sono molteplici e contraddittori (Malavasi, 2022, p. 44).

Nello specifico il PNRR si configura come un documento strategico che definisce gli interventi e le riforme previsti per affrontare le sfide economiche, ma anche sociali, e promuovere la ripresa dopo la crisi legata alla pandemia di COVID-19. Benché esso non sia definito in maniera specifica come un documento educativo, la sua vocazione al cambiamento lo colloca come rilevante in chiave di formazione alla sostenibilità e transizione ecologica.

Tra le linee di finanziamento interessate si segnalano: gli investimenti relativi a ricerca ed innovazione finalizzati alla promozione di nuove tecnologie e pratiche sostenibili; gli interventi legati alla sostenibilità ambientale e all'energia; la digitalizzazione dell'istruzione mediante la produzione di risorse educative *online* e strumenti interattivi; la creazione di programmi di formazione e capacitazione per l'integrazione in modo efficace della transizione ecologica nei differenti contesti educativi; il sostegno a progetti specifici di educazione ambientale volti alla promozione di comportamenti sostenibili.

La presenza di questi strumenti e linee guida non è però sufficiente se non collocata all'interno di sistemi educativi che pongano la persona al centro del processo di transizione e al contempo le valorizzino come motore attivo di innovazione: “valorizzare le capacitazioni umane nei processi formativi, in funzione dei nuovi modelli di apprendimento organizzativo, in vista della promozione di una cultura della formazione alla sostenibilità e all'imprenditorialità orientata alla transizione ecologica e digitale e alla Next Generation UE.” (Mannese, 2023, p. 1185).

Crisi climatica e disuguaglianza alimentare rappresentano emergenze ‘cronicizzate’ nel panorama mondiale che richiedono interventi a lungo termine e non possono essere affrontati senza tenere conto della necessità di *azioni complesse per problemi complessi*. Si configura come inderogabile focalizzarsi su di una transizione che tenga conto, in egual misura, delle molteplici sfaccettature ed implicazioni della sostenibilità, la quale deve essere economica, sociale e ambientale.

L'innovazione tecnologica in questo scenario è da leggersi come strumento portatore di opportunità e non come dispositivo marcatamente dannoso. Per avvalorare questa lettura è necessario che l'educazione sia posta a custode dell'efficacia di questa innovazione a vantaggio dell'umanità tutta:

La via della transizione ecologica, che ha una forte connotazione tecnologica e infrastrutturale, suppone di riconoscere un valore intangibile e non negoziabile all'educazione, lungo tutto l'arco della vita; richiede di aver 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).

Affrontare crisi, disuguaglianze ed innovazione mediante la ‘lente’ della riflessione pedagogica rappresenta un'opportunità per perseguire uno sviluppo umano integrale che miri alla valorizzazione della promozione della persona, al progresso della civiltà, ad una transizione che sia ecologica ed *umanizzata*.



## CRISI CLIMATICA ED EDUCAZIONE ALLA TRANSIZIONE ECOLOGICA. DOCUMENTI E STRATEGIE

“We have the opportunity to gain the moral authority and vision to vastly increase our own capacity to solve other crises that have been too long ignored” (Gore, 2007) le parole pronunciate da Gore durante il discorso in occasione del conferimento del premio Nobel per la pace assegnatogli per l’impegno in merito alla lotta al cambiamento climatico suonano ad oggi profetiche. L’anno seguente la crisi economica che si abbatté sui mercati finanziari, innescò, o acuì, instabilità di tipo sociale, economico e culturale spostando la preoccupazione dell’opinione pubblica rispetto alla crisi ambientale. A seguito di crisi pandemica e al palesarsi dell’estremizzazione del clima, l’emergenza climatica ha assunto maggiore visibilità ma trova spesso eco in una comunicazione catastrofica, piuttosto che nella pianificazione di azioni educative di transizione ecologica a lungo termine.

L’educazione può accompagnare, come elemento congiunto, l’informazione così da superare allarmismi e stereotipi che spesso caratterizzano la comunicazione ambientale. La transizione ecologica è divenuta ad oggi una priorità di molti dibattiti internazionali ma le radici di questa esigenza affondano nel concetto di sviluppo sostenibile che trova il suo fondamento nel *Rapporto Brundtland - Our common future* in cui si delineava ciò che si era dibattuto negli anni precedenti dichiarando che: “L’umanità ha la possibilità di rendere sostenibile lo sviluppo, cioè di far sì che esso soddisfi i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere la possibilità di soddisfacimento dei bisogni di quelle future” (United Nations, 1987, p. 37).

Emerge una responsabilità generazionale che chiama in causa l’educazione alla sostenibilità come un patto intergenerazionale volto alla creazione di pace e equità in cui la ricerca pedagogica si collochi come ambito principale di riferimento, “il concetto di sostenibilità educativa prospetti in primis un’ipotesi di ricerca pedagogica, designando una tensione euristica regolativa [...]. La nozione di sostenibilità educativa è tutt’altro che un compendio o una giustapposizione di elementi tratti da disparati universi disciplinari” (Malavasi, 2005, p. 57).

Se il Rapporto Brundtland definisce il concetto di sostenibilità a livello internazionale, per quanto attiene all’ambito nazionale è opportuno fare riferimento alla *Carta dei principi per l’educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole* nella quale si afferma che:

l’educazione allo sviluppo sostenibile deve divenire un elemento strategico per la promozione di comportamenti critici e propositivi dei cittadini verso il proprio contesto ambientale. L’educazione ambientale forma alla cittadinanza attiva e consente di comprendere la complessità delle relazioni tra natura e attività umane, tra risorse ereditate, da risparmiare e da trasmettere, e dinamiche della produzione, del consumo e della solidarietà (MASE, 1997).

Documenti quali: *Our common future*, *Caring for the Earth* e la *Carta dei principi di Fiuggi* si collocano temporalmente negli anni Novanta del secolo scorso, caratterizzati dall’intuizione che l’accelerazione del consumo di risorse non sarebbe stato sostenibile ancora a lungo e possono rappresentare le radici sulle quali si innesta la transizione ecologica. La posizione preminente dell’educazione come motore dei processi di cambiamento verso una transizione ecologica giusta emerge nell’iniziativa promossa dall’Assemblea Generale dell’ONU che ha proclamato la *Decade dell’Educazione per lo Sviluppo Sostenibile* (2005-2014) affidando all’UNESCO il compito di coordinare e promuoverne le attività. La finalità del *Decennio* era di “sensibilizzare governi e società civili di tutto il mondo verso la necessità di un futuro più equo ed armonioso, rispettoso del prossimo e delle risorse del pianeta, valorizzando il ruolo che in tale percorso è rivestito dall’educazione” (UNESCO, 2009). In questa prospettiva è opportuno segnalare anche *Horizon 2020* il programma dell’Unione Europea per il finanziamento della ricerca e dell’innovazione, compito che coinvolgeva il *Programma Quadro per la Ricerca e lo Sviluppo Tecnologico*, il *Programma Quadro per la Competitività e l’Innovazione* (CIP) e l’*Istituto Europeo per l’Innovazione e la Tecnologia* (EIT), sostenuto dal Parlamento Europeo, dal Comitato economico e sociale europeo e dal comitato per lo

*Spazio europeo della ricerca* (Barroso, 2011). L'obiettivo auspicato dall'Unione Europea di una 'crescita verde', in cui scienziati e nuove tecnologie fossero impegnati al fine di perseguire una riduzione dell'impatto umano su clima ed ecosistema, è ad oggi, lontano dal raggiungimento. Nonostante la lungimiranza di tali documenti, la consapevolezza dei governi dei singoli Stati e dell'opinione pubblica ha necessitato di più tempo e di conseguenze quali pandemie e disastri naturali, per essere compresi a pieno come urgenti. Molteplici sono gli sguardi e gli approcci alla complessità delle questioni ambientali, tutti accomunati dal richiamare l'uomo alla propria responsabilità verso il creato, i suoi simili e se stesso. Al fine di beneficiare di una visione completa risulta arricchente considerare la metafora introdotta da Capra, il concetto di 'rete della vita' in cui tutti siamo interconnessi e interdipendenti: singoli, comunità civile, ambiente, tutti parte della medesima struttura ecosistemica (Capra, 1997). Questa visione è richiamata in biologia dagli studi sull'*endosimbiosi seriale* di Margulis la quale osserva che talvolta grandi passi evolutivi avvengono non per competizione ma per collaborazione (Margulis, 1998). In sinergia con gli studiosi sopracitati si colloca Rockstrom che, con un *team* interdisciplinare, ha analizzato la salute dei macrosistemi ecologici della terra identificando così "il disturbo antropico e la resilienza degli ecosistemi, ovvero la capacità di Gaia di ripristinare omeostaticamente i propri diversi sistemi" (Rockstrom et al., 2009, pp. 471- 475.). L'innovazione tecnologica ha rappresentato una rivoluzione anche nel campo della comprensione, gestione e mitigazione dei cambiamenti climatici, tale novità implica l'utilizzo di potenzialità operative come quelle dell'AI per formulare modelli predittivi in grado di intercettare e proporre soluzioni percorribili per la ricerca di un nuovo equilibrio climatico.

Tecnologie come l'*Internet of Things* e il *machine learning* possono ottimizzare i processi industriali, i trasporti e l'uso domestico dell'energia, riducendo consumi ed emissioni di gas serra contribuendo al miglioramento dell'efficienza energetica e riducendo l'impronta ambientale delle attività umane. L'innovazione tecnologica per la sostenibilità coinvolge anche l'energia rinnovabile, settore che ha registrato una notevole crescita di qualità tecnica con pannelli solari ad alta efficienza, turbine eoliche *offshore* e batterie di ultima generazione in grado di durare maggiormente con impatti di costruzione e smaltimento contenuti. Tali innovazioni hanno reso più competitiva l'energia pulita rispetto alle fonti fossili favorendo la transizione verso un'economia a basse emissioni di carbonio. Le azioni di sostenibilità che beneficiano dell'innovazione tecnologica non sono ascrivibili solo alle *hard sciences*, esse infatti possono facilitare anche l'adozione di modelli di economia circolare in cui le materie prime vengono valorizzate favorendo riuso e riciclo delle stesse ed evitando smaltimenti. Azioni come l'adozione di stampa 3D sempre maggiormente competitiva, *blockchain* e tracciabilità digitale dei prodotti possono aiutare a ridurre sprechi ed ottimizzare la gestione delle risorse. Settori quali mobilità ed edilizia sono fra i più rivoluzionati dalla crescita tecnologica improntata alla sostenibilità. Nello specifico l'avvento di veicoli elettrici, la diffusione di progetti di *car sharing* e *carpooling* e la pervasività dell'automazione comportano al contempo una riduzione dell'inquinamento atmosferico e un maggiore efficientamento dei trasporti. Analogamente nel settore edilizio l'innovazione coinvolge sia la riduzione dell'impatto ambientale delle costruzioni che l'efficienza energetica degli stessi mediante l'adozione di materiali eco-sostenibili, l'avvalersi di sistemi di gestione energetica mediante tecnologie di *design* bioclimatico.

La riflessione su questo cambio di paradigma è divenuta prioritaria ed ineludibile, alla luce anche dell'esperienza maturata nella gestione di problemi complessi come la crisi sociosanitaria dovuta a COVID-19. Il cittadino, consumatore più o meno consapevole, a seguito della pandemia si è reso più disponibile a comprendere ed accogliere i benefici e le interferenze dell'innovazione tecnologica nel suo quotidiano, come strumento attraverso il quale ottenere risposte a emergenze complesse come la gestione degli effetti dei cambiamenti climatici. È bene sottolineare che l'oscillazione della condizione termica rappresenta solamente una delle conseguenze del cambiamento climatico, esso di fatto innesca una serie di reazioni a catena quali: aumento dei grandi eventi meteorologici catastrofici, separazione di lunghi e violenti periodi di pioggia o siccità; ripercussioni sul sistema d'impollinazione e di conseguenza sulle colture agricole, deforestazione, disgelo e desertificazione con conseguenze sulle coltivazioni e gli approvvigionamenti di cibo.

## L'EDUCAZIONE ALIMENTARE PER COMBATTERE LE DISUGUAGLIANZE

La disuguaglianza alimentare si delinea come un'ulteriore emergenza la cui attualità fatica a scemare, interrogarsi sul tema dell'alimentazione ha assunto nelle nostre società un ruolo centrale ed è considerata un parametro fondamentale nella determinazione della qualità complessiva della vita di un individuo. Corrette abitudini alimentari non sono esclusivamente funzionali al benessere fisico del soggetto ma necessarie anche per l'equilibrio ed il rispetto dell'ambiente in cui esso vive: uno stile di vita sostenibile inizia dalla scelta del cibo che mangiamo (Birbes, 2012, p. 11).

Nonostante la crescente attenzione al tema, i cambiamenti di stili e ritmi di vita, uniti ad una non sempre condivisa e continuativa progettazione educativa in tal senso, hanno inciso sulla diffusione di comportamenti alimentari errati spesso dannosi per la salute della persona e dell'ambiente.

Un'alimentazione che sia sicura, sana, sufficiente ed equilibrata, caratterizzata da un accesso alle risorse alimentari e idriche che non rappresenti più un diritto negato, si configura anche come fondamento di uno stile di vita che sia sostenibile. Tale traguardo si scontra però oggi con l'assurdo, ma più che mai reale, paradosso di un mondo dove coesistono le realtà opposte della fame e della sovralimentazione, di persone in sovrappeso o addirittura obese e di chi invece è in condizioni di difficile sopravvivenza alimentare (MIUR, 2015). L'attuale paradosso della povertà, in un mondo che ha vissuto una prosperità senza precedenti, richiede un impegno condiviso che incarni valori radicati nella dignità inalienabile della persona (Birbes, 2012).

L'attuale disuguaglianza alimentare si configura come una questione essenzialmente educativa che richiede cambiamenti complessi, una transizione ecologica che coinvolga anche la sfera dell'alimentazione in chiave di rispetto delle risorse del pianeta e delle persone che lo abitano, indipendentemente dalla loro posizione geografica. Assumersi tale responsabilità comporta il coinvolgimento di un'intenzionalità etica che dovrà caratterizzare scelte e comportamenti nell'oggi così da creare condizioni favorevoli affinché l'odierna qualità della vita possa essere trasmessa con equità e responsabilità alle generazioni future (Bornatici, 2017). La complessità e l'urgenza della sfida educativa che ci attende, prende le mosse dalla consapevolezza che l'educazione alimentare coinvolge diverse prospettive euristiche e vari ambiti educativi, dalla famiglia alla scuola, dalla vita di comunità all'impresa, dal senso civico alla cittadinanza solidale.

Tra i *partner* più rilevanti nella diffusione di una transizione ecologica che implichi anche la dimensione alimentare della sostenibilità si può certamente annoverare l'Unione Europea, la quale si impegna sia sul fronte dell'educazione ad un'alimentazione sana e consapevole che sulla dimensione dell'intervento sulle disuguaglianze alimentari.

Alcuni dei principali documenti europei relativi all'educazione alimentare includono: il Programma di Educazione Alimentare della Commissione Europea (2014) per la promozione di consapevolezza e comprensione del pubblico sui temi alimentari e nutritivi; *European School Fruit Scheme* (Programma europeo della frutta nelle scuole); *European Milk Scheme* (Programma europeo del latte); *EU Platform for Action on Diet, Physical Activity, and Health* (Piattaforma dell'UE per l'azione su dieta, attività fisica e salute).

L'impegno per la lotta alle disuguaglianze alimentari negli Stati membri EU si traduce in molteplici iniziative fra cui si segnalano: *Farm to Fork* (dalla Fattoria alla Tavola), strategia parte integrante del *Green Deal* europeo e promuove l'accesso a cibo sicuro, nutriente e sostenibile per tutti i cittadini europei, riducendo al contempo le disuguaglianze alimentari; Programma europeo di aiuti alimentari (FEAD - *Fund for European Aid to the Most Deprived*) combattere la povertà e l'esclusione sociale, contribuendo così a ridurre la *food inequality*; Piano d'Azione europeo per l'agricoltura biologica, come opportunità per fornire alimenti sani e variegati. Agire contro lo spreco comporta combattere le disuguaglianze alimentari, promuovendo pratiche sostenibili e riducendo i consumi così da contribuire a garantire un maggiore e più equo accesso al cibo per tutti.

## GLI OBIETTIVI DELL'AGENDA 2030, UNO STRUMENTO PER LA TRANSIZIONE ECOLOGICA

Uno dei dispositivi più moderni che puntano a unire azioni per la transizione ecologica in chiave sistemica ed educazione è l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile che si traduce in 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, denominati SDGs, ciascuno dei quali declinato in un insieme di *target* specifici. Molteplici sono gli obiettivi nei quali si possono individuare obiettivi e *target* pertinenti con l'educazione alla transizione ecologica. In prima istanza l'Obiettivo n° 4 il cui *focus* è *Istruzione di qualità*, si cita a titolo esemplificativo il *target* 4.7:

Entro il 2030, garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, incluso attraverso l'educazione alla sostenibilità e agli stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale e della contribuzione della cultura alla sostenibilità (ONU, 2015).

Altri *target* particolarmente rilevanti sul tema possono essere: il 13.3 che mira ad aumentare le competenze sulla mitigazione e l'adattamento al cambiamento climatico; il 12.8 che promuove azioni per perseguire uno stile di vita in armonia con la natura. Integrare l'educazione alla transizione ecologica all'interno dei differenti contesti formativi per perseguire gli Obiettivi dell'Agenda 2030 può favorire la creazione di una società più consapevole e responsabile nei confronti della questione ambientale.

Sono altresì molteplici i documenti dell'Unione Europea che riflettono l'impegno dell'UE per la promozione di una sostenibilità integrale dando spazio anche all'importanza dell'educazione alla transizione ecologica. Tra i documenti di rilievo si colloca il *Green Deal Europeo* il quale è identificato come una delle iniziative chiave volte al raggiungimento di un sistema economico a basse emissioni di carbonio, mediante anche misure specifiche di integrazione della sostenibilità nell'istruzione e nella formazione al fine di acquisire le competenze e la consapevolezza necessarie per essere protagonisti di questa transizione.

L'educazione alimentare può essere collocata fra gli elementi chiave per il raggiungimento di differenti obiettivi dell'Agenda ONU 2030. L'Obiettivo n° 2 *Fame Zero* si colloca come il primo ad identificare l'educazione alimentare come strumento atto a contribuire alla promozione di pratiche agricole sostenibili, alla riduzione degli sprechi alimentari e al miglioramento dell'accesso ad un cibo che sia nutriente per tutti. È rilevante annoverare anche gli Obiettivi: n° 3 *Salute e benessere* in cui l'educazione alimentare può promuovere una dieta sana, prevenire malattie correlate e migliorare la salute in generale; n° 4 *Educazione di Qualità* che riconosce l'importanza dell'educazione nel suo complesso e nello specifico può integrare nei programmi scolastici consapevolezza sulle questioni alimentari; n° 12 *Consumo Responsabile e Produzione* puntando alla sensibilizzazione all'importanza di scelte alimentari sostenibili; n° 14 e n° 15 *Vita Sott'acqua* e *Vita sulla Terra* in cui l'educazione alimentare può favorire la conservazione della biodiversità marina e terrestre, promuovendo pratiche agricole e di pesca sostenibili.

Educare in chiave integrale ad un'alimentazione consapevole coinvolge una vasta gamma di *stakeholders*, tra cui governi, settore privato, organizzazioni non governative e comunità locali; pertanto, l'Obiettivo n° 17 *Partnership per gli Obiettivi* si colloca come un ulteriore *target* che ci si auspica di realizzare. Le tecnologie digitali, mediante l'agricoltura di precisione, possono migliorare la produttività agricola perseguendo al contempo una riduzione dell'utilizzo di pesticidi e fertilizzanti chimici e contribuendo anche alla tutela della biodiversità. *Food safety* e *food security* beneficiano delle nuove tecnologie anche mediante l'adozione di sistemi di tracciabilità e sicurezza per contribuire a ridurre gli sprechi alimentari lungo la catena di approvvigionamento. L'attuale innovazione tecnologica, trainata dalla crescita esponenziale di fenomeni quali robotica ed intelligenza artificiale, può rappresentare un propulsore di cambiamento delle abitudini di consumo e fruizione dei beni

comuni. È necessaria una conversione a nuovi stili di vita (Bornatici, 2012), “nei quali la ricerca del vero, del bello e del buono determinano le scelte dei consumi, dei risparmi e degli investimenti” (Giovanni Paolo II, 1991, p. 13). Questa conversione può scaturire da piccole azioni concrete nel quotidiano che a lungo termine possono diventare abitudini consolidate e condivisibili. La formazione alla transizione ecologica può identificare negli obiettivi di sostenibilità dell’Agenda ONU 2030 un forte alleato, sia in termini di dispositivi strumentali, che di orientamento etico grazie al loro carattere multidisciplinare e interculturale.

## CONCLUSIONI

Riflettere su tematiche complesse come i cambiamenti climatici e la diseguaglianza alimentare può rappresentare un’occasione per pensare alla transizione ecologica come ad un obiettivo realizzabile solo se inteso mediante un approccio integrale. In questo scenario l’educazione svolge un ruolo cardine per l’effettiva realizzabilità della transizione, non unicamente come strumento di cambiamento delle coscienze, ma anche come intento *riflessivo prima dell’azione*: educare a scegliere in modo equo, sostenere comportamenti orientati al benessere di tutti e ciascuno richiama a una formazione etico-morale sempre in cammino, che costituisce una presa di posizione sul senso della nostra stessa civiltà. Se la sostenibilità è una forma di costruzione della società aperta, gli individui, con pari dignità e diritti di fronte a leggi ispirate a valori come libertà e giustizia, sono chiamati a partecipare in modo attivo all’amministrazione delle risorse naturali, sociali, economiche e spirituali del pianeta. Nella civiltà globale, a ciascuno è chiesto di orientarsi per attuare buone azioni a favore della casa comune (Malavas, 2022). L’innovazione tecnologica gioca un ruolo fondamentale nel promuovere la sostenibilità, offrendo soluzioni creative e efficienti per affrontare le sfide ambientali e sociali del nostro tempo, è importante altresì rilevante considerare gli aspetti etici sottesi all’adozione e allo sviluppo di queste tecnologie al fine di garantire un impatto positivo a lungo termine sulla società e sull’ambiente. I principi sottesi agli obiettivi dell’Agenda 2030 e al PNRR possono fungere da forza motrice verso l’attuazione di un cambio di paradigma che sia equo e duraturo. Conoscere e riflettere sulle emergenze climatiche ed alimentari, alla luce dei documenti europei e degli Obiettivi ONU, consente di progettare scenari educativi e formativi indirizzati verso una transizione ecologica solidale ed integrale. Investire sulla formazione alla transizione ecologica è occasione per favorire il rispetto delle risorse energetiche e alimentari, consente di produrre un cambiamento di stile di vita rivolto alla sostenibilità e al contempo è occasione di riflessione sull’impatto delle proprie azioni quotidiane sul pianeta, in termini sia ambientali che umani; con la consapevolezza che le nostre azioni nell’oggi producono delle conseguenze, non solo nel nostro stesso domani, ma anche nel presente e nel tempo futuro di ecosistemi e popolazioni distanti da noi.

## BIBLIOGRAFIA

Barroso, J. (2011). *Europa 2020. Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva, Documento della Comunità Europea.*

Birbes, C. (2012). *Nutrirsi di relazione. Una riflessione pedagogica tra cibo e educazione.* Lecce- Brescia: PensaMultimedia.

Bornatici, S. (2012). *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità.* Milano: Vita e Pensiero.

Bornatici, S. (2017). *Dal banco alla tavola Percorsi educativi, spreco alimentare, didattica sociale.* Lecce- Brescia: PensaMultimedia.

Capra, F. (1997). *La rete della vita.* Milano: BUR.

- Commissione Europea. (2021). *Piano Nazionale di Ripresa e Resilienza (PNRR) #NEXTGENERATIONITALIA, Italia domani*.
- Giovanni Paolo II. (1991). *Enciclica Centesimus annus*, n.36.
- Gore, A. (2007). *The Nobel Peace Prize 2007, Intergovernmental Panel on Climate Change*.  
[http://www.nobelprize.org/nobel\\_prizes/peace/laureates/2007](http://www.nobelprize.org/nobel_prizes/peace/laureates/2007)
- Malavasi, P. (2005). Pedagogia dell'ambiente e sostenibilità educativa. In P. Malavasi (Ed.), *Pedagogia dell'ambiente* (pp.54-67). Milano: ISU.
- Malavasi, P. (2013). *Expo Education Milano 2015. La città fertile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2022). *PNRR e formazione. La via della transizione ecologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mannese, E. (2023). La Generatività Pedagogica per un nuovo umanesimo del lavoro e delle organizzazioni. In M. Fabbri, P. Malavasi, A. Rosa, I. Vannini (Eds.), *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro* (pp. 1184-1187). Pensa MultiMedia.
- Margulis, L. (1998). *Symbiotic planet. A look at evolution*. New York: Basic.
- Ministeri italiani della Pubblica Istruzione e dell'Ambiente. (1997). *Carta dei principi di Fiuggi. Carta dei principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole*, art. 4.  
[https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione\\_ambientale/carta\\_fiuggi\\_97.pdf](https://www.mase.gov.it/sites/default/files/archivio/allegati/educazione_ambientale/carta_fiuggi_97.pdf)
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca. (2015). *Linee Guida per l'Educazione Alimentare nella Scuola Italiana*.
- Nazioni Unite. (1987). *Report of the World Commission on Environment and Development-Our Common Future*.
- Nazioni Unite. (2015). *Obiettivi per lo sviluppo sostenibile*. <https://unric.org/it/agenda-2030/>
- Rockstrom, J. et al. (2009). A safe operating space for humanity. *Nature*, 461, pp. 471- 475.
- UNESCO (2009). *Decade dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (2005-2014)*.  
<http://www.unesco.it/cni/index.php/cose-il-dess>
- Wilson, E. (2006). *La creazione*. Milano: Adelphi.

## Umanizzare la transizione ecologica: spunti pedagogici

### Humanizing ecological transition: pedagogic hints

Michele Zedda

Università degli Studi di Cagliari, Italia, mzedda@unica.it

#### **ABSTRACT**

La pedagogia ha il compito di pensare criticamente la transizione ecologica, per umanizzarla, renderla più equa e bilanciare, perciò, il dominante approccio scientifico. L'obiettivo è contrastare le crescenti disuguaglianze, acuite da una transizione male intesa, non riguardosa dei valori dell'uomo. Allo scopo, è essenziale difendere la dignità della persona e dialogare con le altre scienze (l'economia in particolare), per addivenire a sintesi condivise. Occorre, inoltre, educare giovani e adulti al bene comune e alla partecipazione democratica.

#### **ABSTRACT**

Pedagogy has to think critically ecological transition, in order to humanize it and to make fairer it, so that it balances the dominant scientific approach. The aim is to oppose growing inequalities, increased by a mistaken transition, disrespectful of human values. To this purpose, it is essential to defend the person's dignity and to hold a dialogue with other sciences (economics in particular), in order to achieve shared syntheses. Besides, it is necessary to educate young people and adults to the common good and to democratic participation.

#### **PAROLE CHIAVE / KEYWORDS**

Educazione; Ambiente; Clima; Disuguaglianza; Transizione

Education; Environment; Climate; Inequality; Transition

#### **INTRODUZIONE**

Nei primi anni Settanta, il Club di Roma lanciò un grido d'allarme sul futuro del pianeta, non più capace di sostenere la continua crescita economica e demografica (Peccei, 1974). Da allora, il problema si è aggravato ulteriormente, fino a far nascere timori per la stessa sopravvivenza dell'*homo sapiens*. Più che mai cruciale, la situazione esige ogni sforzo, teorico e pratico, non solo dalle scienze più attinenti, come ecologia ed economia, ma da ogni area epistemica. A ben vedere, anche la pedagogia può recare un prezioso apporto critico e umanizzante. Ben lungi dall'essere una moda scientifica o accademica, la crisi climatica è una sfida epocale, prioritaria e complessa, di fronte alla quale, nei decenni passati, più posizioni si sono raffrontate (Acot, 1989). La speranza è ora riposta nella transizione ecologica, che punta sulle energie rinnovabili per ridurre le emissioni di CO<sub>2</sub> e la dipendenza dalle fonti fossili. Senza entrare nel merito tecnico della transizione (energia, industria,

agroalimentare, ecomobilità, economia circolare), è bene notare un punto: non è sufficiente favorire modalità più ecologiche di consumo e produzione, in quanto va mutato, al contempo, il paradigma culturale di fondo. Una cosa è certa: la transizione va pensata criticamente e in chiave pedagogica, per evitare il dominio unilaterale di altre scienze. L'approccio umanistico è fondamentale, specie davanti a questioni come il bene comune, la responsabilità, la vita democratica e, non ultimo, il costo sociale, che rischia di penalizzare le persone più fragili (Martinez Alier, 2002). Dunque, la pedagogia deve umanizzare la transizione ecologica e renderla più equa. Di questo impegno, la presente riflessione analizza tre punti: a) la critica di valori e modelli di vita non adeguati; b) il dialogo proficuo con altre scienze, per tutelare la dignità della persona; c) l'esame delle oggettive disuguaglianze sociali.

## UNA MENTALITÀ DIVERSA

Quanto mai complessa, la questione ambientale chiama in causa valori morali, metafisici e religiosi, coinvolgendo più discipline; da qui l'esigenza di adottare una visione globale e sistemica, per evitare soluzioni settoriali. Quindi, economicismo e biologismo vanno compensati dalla cultura umanistica, sempre attenta a difendere i valori dell'essere umano. Dal suo lato più filosofico, la pedagogia può svolgere una riflessione critica, sia assiologica sia epistemologica, e coordinare l'elemento educativo con la transizione. Quest'ultima, secondo la filosofia dell'educazione, è un "macroproblema emergente" e, in quanto tale, trae guadagno teorico da un approccio critico, dialettico e argomentativo (Cambi, 2008).

Ciò rilevato, la transizione ecologica è una soluzione che proviene "dall'alto", cioè dalle scelte di economisti, scienziati e della grande politica, ma è anche influenzata "dal basso", da abitudini e stili di vita, ai quali educare il cittadino. Pertanto, si è davanti a una questione di valori e mentalità, quindi formativa, che esige un'attenta analisi etica e pedagogica, cioè un esercizio critico sui consueti modelli di educazione (Colicchi, 2009). Per umanizzare la transizione, la pedagogia deve farsi *destruens* e svalutare usi e mentalità non più confacenti, dando, al contempo, più centralità alla nozione di "bene comune".

Anzitutto, la gravità del degrado ambientale induce a deplorare l'avidità, l'individualismo e l'ideologia dell'*homo oeconomicus*. Va notato che la pedagogia ha sempre avversato tale *forma mentis* per motivi etici più generali, legati alla responsabilità sociale e al rispetto per la vita. A ben definirlo, l'individualismo è la "sopravalutazione della persona singola, dei suoi diritti e dei suoi interessi, a spese della comunità e dei vincoli alle sue norme", qualcosa che accentua "soltanto il valore proprio della persona e i suoi diritti fondamentali ma non, contemporaneamente, anche il valore della comunità" (Brezinka, 1995, p. 15). Questa nota critica suggerisce, *per differentiam*, come ben intendere la transizione ecologica, cioè a partire dal ripensare modelli di vita non più idonei, nati in altri contesti, anche nel lontano passato, quando, davanti a una Natura ritenuta immensa e inesauribile, era comune l'atteggiamento predatorio e di sfruttamento.

Con la sua tensione assiologica, la pedagogia riflette su valori e disvalori, sia generali sia riferiti al contesto, per ben orientare la pratica formativa. Dunque, le attuali sfide "non possono essere disgiunte da una profonda, continua revisione degli stili di vita individuali. L'importanza della tensione normativa nel progettare la formazione umana è sempre da storicizzare e *ricalibrare* in situazione" (Malavasi, 2020, p. 46). Queste parole indicano l'utilità di ripensare usi e valori sullo sfondo odierno, segnato dall'emergenza climatica. Pertanto, è bene criticare l'ideologia dell'*homo oeconomicus*, senz'altro contraria a bene comune e solidarietà. Questo paradigma, criticato a fondo nel passato (Attali & Guillame, 1975) e fulcro teorico dell'economia politica, suppone un individuo animato dall'esclusivo tornaconto, con desideri illimitati, ma privo di una scala valoriale che superi i suoi desideri; dunque, un individuo sostanzialmente anti-sociale, attivo nel gioco di un'economia sfrenata e aggressiva. Come nota Herman Daly, "Un'economia basata sull'*homo oeconomicus* come individuo interessato soltanto al proprio utile non può che consigliare politiche che inevitabilmente distruggono



i rapporti sociali esistenti” (Daly, 1994, p. 234). Questa ideologia, quindi, si presta a fondate critiche (Caruso, 2012), specie se riferita a un’equa transizione, che andrebbe concepita con tutt’altra mentalità; infatti, una *governance* ispirata alla logica del mero profitto non solo crea ulteriore degrado ambientale, ma aumenta le diseguaglianze sociali. Ne segue l’esigenza di denunciare con forza questo paradigma nonché di umanizzare la teoria elaborata da tecnici, economisti e scienziati, anche in vista di una migliore convivenza civile; per fare ciò, è basilare conoscere i vari approcci teorici usati per affrontare i problemi ambientali (Hinchliffe, 2007).

## DIALOGARE PER L’EQUITÀ

È bene premettere che nell’attuale *new economy* sono in veloce crescita le disparità sociali. Globalizzazione e nuove tecnologie creano differenze via via più marcate fra classi sociali, Paesi e territori (Sen, 2002). Nel valutare la questione, Thomas Piketty ha paventato che «riprendano il sopravvento disuguaglianze patrimoniali prossime a quelle osservate in passato o, a determinate condizioni, anche superiori» (Piketty, 2014, p. 580); un rischio, questo, propiziato da globalizzazione finanziaria, inflazione, concorrenza fiscale tra gli Stati e denatalità nei paesi più ricchi. Ancora, lo studioso prevede un’eccessiva concentrazione di capitale nelle mani di una ristretta *élite* e ravvisa, quale rimedio, l’investimento pubblico nonché una diversa, più giusta tassazione, cosa che “aiuterebbe a contenere la crescita illimitata delle disuguaglianze, le quali, oggi, aumentano a un ritmo che diverrebbe insostenibile sul lungo periodo” (Idem, p. 921).

Ciò rilevato, anche la crisi ecologica è causa di non poche diseguaglianze. Nell’aprire nuovi scenari, il cambiamento climatico modifica la vita di tutti i cittadini del pianeta, ma in misura ben diversa, acuendo perciò le disparità (Martinez Alier, 2002). Per esempio, le persone dei Paesi a basso reddito sono più esposte, non avendo le risorse per far fronte al cambiamento, né per adattarsi a esso. Analogo fenomeno avviene nei Paesi ad alto reddito, per i ceti meno abbienti. Si pensi al costo da sostenere per l’acquisto di sistemi refrigeranti, di case coibentate, di acqua e alimenti non inquinati. Per di più, il clima mutato, la desertificazione e la carenza di piogge impediscono le colture tradizionali, mentre favoriscono malattie, carestie e migrazioni di massa, con conseguenti cambiamenti sociali e politici che rendono più a rischio la società (Beck, 1995). Ancora, si pensi all’innalzamento del livello del mare, oppure all’aumento della temperatura estiva che colpisce maggiormente gli anziani; senza contare, poi, il prezzo crescente della crisi ecologica globale, a carico dei futuri giovani. Quindi, la diseguaglianza non è solo sociale e territoriale, ma anche generazionale. Dinanzi a questo *gap*, è bene pensare una transizione più giusta, più equa, sensibile alle difficoltà dei cittadini, specie dei più fragili – i più esposti al cambiamento –, così da tutelarne dignità e qualità della vita. Beninteso, l’emergenza ambientale non può far rinunciare di colpo ai vantaggi del progresso, sicché occorre “gestire tali vantaggi in modo intelligente, equo e sostenibile per migliorare il benessere, tutelando l’occupazione e riducendo le diseguaglianze. E ciò è possibile cambiando l’economia in direzione di una *green economy*” (Ronchi, 2021, p. 141). A questo punto, occorre vedere come la pedagogia può attivarsi per far valere un criterio di equità e giustizia.

Anzitutto, è basilare il dialogo costruttivo con le altre scienze coinvolte, che rischiano di tralasciare l’aspetto morale in nome della scientificità. Alla pedagogia è quindi richiesto uno sforzo d’apertura, un impegno a confrontarsi con altri valori e altre realtà scientifiche; inoltre, non deve mancare una riflessione etica sulla responsabilità, il rispetto per la vita e per la Natura (Mortari, 2020). Del resto, la transizione ecologica può venire intesa e governata in più modi, anche in senso anti-umanistico, senza considerare i valori universali e i diritti inalienabili della persona. Non è pensabile una transizione dissociata dai principi di valore, cioè dalle valutazioni di ordine morale che la pedagogia è abilitata a formulare con autorevolezza. Dell’essere umano va esaltata la dignità, ponendolo sempre come fine; sicché il compito della pedagogia è quello di umanizzare la transizione, dando comunque più importanza e centralità al valore sociale (Sandrini, 2022).

Pertanto, è necessario sia vigilare su eventuali derive, specie quelle economicistiche, sia dialogare con l'economia, affinché ripensi sé stessa per farsi meno oggettiva, meno spersonalizzata e, quindi, più sensibile alla dimensione sociale. D'altronde, fra l'economia e la pedagogia può aversi dialogo e compatibilità; come nota Alberto Granese, "l'armonizzazione dinamica della *humanitas* quantitativa e della *humanitas* qualitativa è un compito che teoria e prassi economica, e congiuntamente teoria e prassi educativa, debbono assumere come proprio, a scampo di unilateralità che potrebbero inficiare radicalmente entrambe" (Granese, 2002, p. 247).

Per umanizzare la transizione, la pedagogia deve promuovere sintesi efficaci, equilibrando altre impostazioni perlopiù unilaterali; un impegno serio, questo, che richiede apertura e disponibilità, senza mai transigere nel tutelare il bene comune, la dignità della persona e i diritti delle nuove generazioni. Come rileva Pierluigi Malavasi, "La crescita della diseguaglianza su scala globale deve indurci a interpretare in modo realistico priorità e valori dell'accelerazione tecnologica, non eludendo l'impegno per una *pedagogia dello sviluppo umano*, di fronte alla responsabilità per le generazioni future" (Malavasi, 2020, p. 133). Sono concetti essenziali, questi, per prefigurare un futuro più equo, nel quale sia davvero rispettata la dignità di ogni cittadino. Anche un sistema bancario e finanziario pensato diversamente, finalizzato non alla speculazione, bensì al bene comune e all'ambiente, può senz'altro facilitare una transizione più attenta ai valori dell'uomo (Giraud, 2015).

## EDUCARE ALLA TRANSIZIONE

Per un'equa transizione, la pedagogia deve pensare anche l'aspetto didattico dell'educare giovani e adulti, nella scuola e nell'extrascuola, in vista di abitudini virtuose e di una coscienza ambientale. Senza entrare nel merito dei metodi, percorsi e progettualità, si può segnalare qualche linea generale d'intervento.

È senz'altro bene promuovere politiche inclusive, coinvolgenti l'intera cittadinanza, in particolare le persone più soggette ai danni del cambiamento. Al contempo, è necessario educare alla democrazia, alla partecipazione nonché a condividere le responsabilità, intese in senso ampio, cioè estese alla biosfera e alla sopravvivenza della specie umana (Jonas, 2002, p. 177); si potrà così evitare che il futuro dipenda dalle mere decisioni del politico. Non meno importante è l'informazione, ampia ed efficace, su come affrontare il cambiamento, per subirlo con minore danno; questa divulgazione è molto preziosa per i soggetti più deboli e meno acculturati.

Come rilevato, la transizione ecologica è una questione anche etica, perciò di valori, comportamenti e responsabilità; dunque, la pedagogia e la didattica sono chiamate a pensare il "fare scuola", sullo sfondo delle indicazioni dell'Agenda 2030. Del resto, educare al consumo consapevole e all'uso oculato delle risorse è senz'altro importante, purché si consideri pure l'intero ventaglio delle scelte didattiche; vi è infatti piena sinergia fra l'educazione ambientale e l'educare alla legalità, alla salute, al bene comune, alla responsabilità sociale, al rispetto per la vita, alla *governance* democratica, alla cittadinanza planetaria e ai comportamenti sensibili al contesto. Ancora, va coltivata una *forma mentis* rivolta al collaborare e al condividere, che dia priorità alle persone anziché alle cose. Com'è chiaro, questa mentalità è del tutto contraria all'ideologia dell'*homo oeconomicus*.

Non meno rilevante è l'educare alla pratica democratica e al pensiero critico (Cambi, 2020), per indurre a partecipare, avanzare idee, richieste, nonché a vigilare l'operato dei politici, così da svolgere, anche in sede elettorale, un ruolo più consapevole.

Per quanto possibile, è bene che l'obiettivo educativo sia trasversale, cioè relativo a più materie; per esempio, si pensi all'educare al bene comune. Non esclusiva dell'educazione civica, tale finalità è perseguibile da ogni materia scolastica, ciascuna con i suoi metodi e contenuti. È comunque essenziale che le varie discipline siano fra loro coordinate in vista dell'obiettivo. Nel selezionare le tematiche sono da preferire quelle legate alla transizione, alla crisi climatica, all'inquinamento, alle energie rinnovabili, all'economia circolare, alla biodiversità, alla finitezza delle risorse naturali. In

fondo, è necessario che lo studente maturi una sensibilità la più alta verso l'interesse collettivo e la questione ambientale.

## CONCLUSIONI

Ai problemi della transizione ecologica la pedagogia può recare più d'un utile contributo. Quanto mai elevata, la posta in gioco richiede tutto l'impegno di un sapere critico e problematizzante, che persegua un ideale democratico, di uguaglianza e opportunità diffuse. Un sapere che promuova il bene comune globale, ponendo sempre al centro l'uomo e la sua dignità. Dinanzi alle crescenti disuguaglianze, la pedagogia deve ripensare sé stessa e farsi più attuale per evitare ogni deriva economicistica. Di là da nostalgie passatiste e considerazioni di buonsenso, sono da avversare con decisione i modelli di consumo avidi, così come l'uso non responsabile delle risorse. Va ribadito che la più grande attenzione va rivolta ai soggetti più deboli, i meno colti e i meno abbienti, sui quali, più di altri, ricadono gli effetti di una transizione ecologica malintesa che rischia, perciò, di aumentare la sofferenza sociale e le già esistenti disparità. Non meno importante è dare un'ampia, esaustiva informazione su come comportarsi per subire meno i danni dal cambiamento. Per concludere, la pedagogia non può sottrarsi alla sfida, potendo intervenire con efficacia su più fronti. Deve però rivedere la sua cifra epistemica e valorizzare il suo impegno per una transizione equa, alla quale è legato il futuro dell'umana civiltà.

## BIBLIOGRAFIA

- Acot, P. (1988). *Histoire de l'écologie*. Paris: Puf; trad. it. (1989) *Storia dell'ecologia*. Roma: Lucarini.
- Acot, P. (2006). *Catastrophes climatiques, désastres sociaux*. Paris Puf; trad. it. (2007) *Catastrofi climatiche e disastri sociali*. Roma: Donzelli.
- Attali, J., & Guillaume, M. (1990). *L'anti-économique*. Parigi: Puf.
- Beck, U. (1995). *Ecological politics in an Age of Risk*. Cambridge: Polity.
- Birbes, C. (2017). *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, sostenibilità sociale*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Brezinka, W. (1986). *Erziehung in einer wertunsicheren Gesellschaft*. Munchen: Reinhardt; trad.it. (1995) *L'educazione in una società disorientata*. Roma: Armando.
- Cambi, F. (2008). *Introduzione alla filosofia dell'educazione*. Bari-Roma: Laterza.
- Cambi, F. (2021). *Scuola e cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Roma: Studium.
- Caruso, S. (2012). *Homo oeconomicus. Paradigma, critiche, revisioni*. Firenze: University Press.
- Colicchi, E. (Ed.) (2009). *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*. Roma: Carocci.
- Daly, H.E., & Cobb, J.B. (1989). *For the Common Good*. Boston: Beacon; trad.it. (1994) *Un'economia per il bene comune*. Como: Red.
- Durante, G. (2021). *La transizione ecologica. Il percorso dell'impresa consapevole*. Milano: Tecniche Nuove.
- Fadda, R. (2016). *Promessi a una forma*. Milano: FrancoAngeli.
- Giraud, G. (2014). *Illusion financière. Des subprimes à la transition écologique*. Paris: Atelier; trad. it. (2015) *Transizione ecologica. La finanza a servizio della nuova frontiera dell'economia*. Bologna: EMI.
- Granese, A. (2002). *Etica della formazione e dello sviluppo, "nuova economia", società globale*. Roma: Anicia.

- Hinchliffe, S. (2007). *Geography of Nature. Societies, environments, ecologies*. London: Sage.
- Jonas, H. (2002). *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Latouche, S. (2016). *La Planète des naufragés*. Paris: Libre & Solidaire; trad. it. (2017). *Il pianeta dei naufraghi*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Malavasi, P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P., & Vischi, A. (Eds.) (2023). *Sguardi pedagogici. Tra sostenibilità e formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mariani, A. (2006). *Elementi di filosofia dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Martinez Alier, J. (2002). *The Environmentalism of the Poor*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Peccei, A. (1974). *Quale futuro?* Milano: Mondadori.
- Piketty, T. (2013). *Le Capital au XXIe siècle*. Paris: Seuil; trad. it. (2014). *Il capitale nel XXI secolo*. Milano: Bompiani.
- Rifkin, J. (2019) *The Green New Deal*. New York: St. Martin's; trad. it. (2019). *Un Green New Deal globale*. Milano: Mondadori.
- Ronchi, E. (2021). *Le sfide della transizione ecologica*. Milano: Mondadori.
- Sandrini, S. (2022). *Pedagogia e formazione alla transizione ecologica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Sen, A. (2002). *Globalizzazione e libertà*. Milano: Mondadori.
- Thunberg, G. (2020) *Our House is on Fire. Scenes of a Family and a Planet in Crisis*. London: Penguin; trad. it. (2020) *La nostra casa è in fiamme. La nostra battaglia contro il cambiamento climatico*. Milano: Mondadori.