

## RECENSIONE - REVIEW

Dato D., Ladogana M., Taverna L. (a cura di) (2018).  
*Formare ecologicamente. Riflessioni teoriche e itinerari di esperienza.*  
Bergamo: Zeroseiup.  
di Elisa Maia

*Antropocene* è il termine attraverso cui il Premio Nobel Paul Crutzen definisce l'epoca contemporanea: un tempo caratterizzato «dalla dominazione della specie umana sulla terra, in cui l'uomo sta perdendo, con sempre più evidenza, il rapporto di empatia e di com-passione con la Terra di appartenenza» (p. 3). Per rispondere alle sfide poste da una simile condizione, gli studiosi si interrogano da tempo rispetto alle direzioni da intraprendere, con l'intento di sviluppare riflessioni e pratiche in grado di leggere le complessità di questo tempo e tracciare direzioni di senso che sappiano orientare le scelte e le azioni.

I contributi che compongono il volume sono stati presentati nella sessione “L'intreccio di mente-corpo-emozioni-contesto” del Convegno Internazionale “Educazione, Terra, Natura. Io Corpo, Io Racconto, Io Emozione” tenutosi presso la Libera Università di Bolzano dal 30 novembre al 1 dicembre 2017. Il testo, suddiviso in due parti (“Riflessioni” e “Itinerari”), è innervato dall'urgenza di indirizzare la pedagogia alla promozione di modelli educativi *ecologicamente ed eticamente* sostenibili, fondati in primis sulle categorie della cura e della comune appartenenza, auspicando un nuovo paradigma di *humanitas* «che rilanci l'alleanza tra le specie nutrendola di “empatia”» (p. 3).

Nella prima parte trova spazio la riflessione teoretica intorno alla questione della formazione ecologica, mentre la seconda è perlopiù concentrata sui contesti e le esperienze educative. Tuttavia, è indubbiamente rintracciabile un leitmotiv che guida l'analisi, rappresentato dalla questione dell'abitare, dimensione cruciale nella reinterpretazione della relazione tra la specie umana e il pia-

neta Terra. A tal proposito Manuela Ladogana, nel saggio che apre la prima parte del volume, sottolinea l'urgenza di ricercare nuovi modelli di abitare la Terra in virtù delle criticità sollevate dalla grave crisi ecologica che il Pianeta sta attraversando, per cui è necessario promuovere coscienze critiche «capaci di valutare gli impatti sull'ambiente dei comportamenti, delle scelte e delle politiche sinora attuate» (p. 8). Rosella Persi, nel suo saggio, denuncia come la difficoltà che i giovani e i meno giovani manifestano nella partecipazione politica e culturale del Paese, determini una condizione di diffidenza e passività nei confronti degli eventi che li circondano, tra cui quelli relativi all'ambiente, «per lo più considerato altro da sé» (p. 27).

Manca, in questo senso, la percezione di una comune appartenenza tra gli esseri umani e il mondo, si è vittime di una pervicace incapacità di concepirsi come parte di un tutto che ci chiama in causa in quanto «fruttori, attori e depositari» (p. 27) di un «bene collettivo» (p. 35) – così come lo ha definito Papa Francesco e come ricorda Alessandra Piccoli nel suo contributo, in cui si propone di individuare i parallelismi tra la dottrina sociale della Chiesa e i principi gandhiani – patrimonio di tutti, di cui tutta l'umanità è responsabile.

Gli autori attribuiscono unanimemente la causa di questo scollamento tra l'uomo e il mondo a una distorsione che in via generale è leggibile attraverso la definizione di *antropocene*, e nel particolare si sostanzia in quella “postura scopica” che Mottana, Barioglio e Martino definiscono come una «modalità solipsistica che guarda al tutto e alle sue singolarità a partire da un unico e disperato punto di vista: quello dell'utilizzabilità, della profittabilità, dello sfruttamento» (p. 14).

L'orizzonte interpretativo sopra tracciato costituisce lo sfondo di senso che accomuna tutti i contributi del volume ed è a partire da esso che le riflessioni e le esperienze presentate si interrogano sul ruolo che la pedagogia può assumere tanto nel contrastare la radicalizzazione di un sentimento di umanità dominato dalle logiche del profitto e dello sfruttamento, quanto nel promuovere la formazione integrale di cittadini attivi e responsabili. Nonostante

la varietà dei contributi proposti, l'intero testo è attraversato da alcune dimensioni chiave – fortemente intrecciate tra loro, utili sia alla contestualizzazione della riflessione e delle pratiche nei termini di una pedagogia *ecologicamente* ed *eticamente* fondata, sia alla lettura critica di una molteplicità di prassi educative già esistenti sviluppate secondo una (erronea) dicotomizzazione del rapporto uomo-natura.

Il tema del “corpo” è certamente preminente: strumento di esplorazione, punto di contatto tra il singolo e la collettività-mondo cui appartiene, centrale di ricomposizione degli scambi tra l'interiorità del soggetto e l'esteriorità che egli abita. Alessandra Lo Piccolo «riflette sul ruolo del corpo nella mediazione educativa tra natura e apprendimento: il corpo, infatti, in quanto espressione naturale, è un perfetto mediatore nei processi di apprendimento in ambiente naturale» (p. 22). L'autrice si rifà tra gli altri al pensiero di Merleau-Ponty, il quale definisce il “corpo vissuto” come l'elemento che da stabilità e continuità alla percezione del mondo, ponendosi come il veicolo attraverso cui conosciamo il mondo e noi stessi: ciò evidenzia le potenzialità che il lavoro educativo attraverso il corpo offre alla ricomposizione dello scollamento del rapporto uomo-uomo e uomo-natura, grazie alla possibilità del corpo di «connettersi e aprirsi ad altri corpi come soggetti e oggetti di conoscenza» (p. 24).

In questa prospettiva si colloca il valore dell'esperienza così come presentato nel contributo che apre la seconda parte del volume, “Itinerari”. Livia Taverna, autrice del saggio in questione, individua un *fil rouge* tra gli scritti collocati in questa parte del testo, riconducibili al pensiero pedagogico di John Dewey e, in particolare, alla distinzione concettuale che lo studioso opera tra l'esperienza ordinaria e *un'esperienza*, laddove quest'ultima si configura come un vissuto saliente che culmina in «una concettualizzazione, un apprendimento, nato dall'esperienza non perché figlio del vortice trascinatore degli eventi, ma perché frutto dell'identificazione nella frammentazione del materiale sensibile di un movimento, di un'unità, di un senso» (p. 41).

Tra gli itinerari proposti si trova quello di Doris Kofler, la quale mostra le potenzialità educative dell'alpinismo, un'attività che consente sia la «riappropriazione pedagogica dell'avventura» (p. 52), contribuendo al romanzo di formazione del singolo e favorendone l'autonomia e la responsabilità, sia una frequentazione con la natura che offre momenti di ricerca e gratificazione, divertimento e occasioni di esperienze, utilizzando «tutta la propria intelligenza e tutto il proprio corpo per “apprendere ad apprendere”» (p. 53). In questa stessa direzione si collocano le attività di didattica delle scienze presentate da Landini e Altiero condotte con i bambini di una classe quarta di una scuola primaria: a partire da un viaggio metaforico e immaginario nella vita di Darwin, grazie alle modalità laboratoriali e della *emodied cognition*, gli studenti hanno avuto l'occasione di vivere un'esplorazione che è stata anche corporea, fisica, di “simulazione incarnata”, fino alla comprensione di alcuni aspetti della realtà fisica e alla costruzione di concettualizzazioni utili alla cognizione delle scienze.

La corporeità, ancora, è centrale nell'esperienza presentata da Lucia Vannini e realizzata con i bambini di una scuola dell'infanzia: il valore della conoscenza maturata attraverso le attività sensoriali è stata il centro di un progetto concentrato sulla dimensione etica, in particolare sul significato che il “bene” assumeva per i bambini. L'esperienza ha concesso, inoltre, di affrontare le difficoltà di un gruppo di bambini definiti “sregolati”, che grazie al contatto diretto con la natura hanno avuto l'occasione di sperimentare il piacere di un proprio spazio non invaso da altri, imparando a riconoscere il limite tra il proprio corpo e quello dell'altro. Lo scopo era quello di far loro comprendere che l'altro ha i nostri medesimi bisogni, sperimentando una “propria” parte di realtà in cui essere sé stessi e stare bene.

Nazario Zimbaldi, nella stessa direzione, si concentra su quella che Gallese definisce «estetica sperimentale, dove la nozione di estetica è declinata nella sua originale etimologia: *aisthesis*, cioè percezione multimodale del mondo attraverso il corpo» (p. 73). L'autore presenta un'esperienza – realizzata con studenti appartenenti a diversi ordini di scuola – che si serve di un approccio me-

pedagogico che utilizza l'arte come ricerca, al fine di «recuperare un apprendimento integrale, esperienziale, vicino alla paideia classica» (p. 81). Egli, in tal modo, introduce un'altra questione fondamentale: la scuola si configura come un'istituzione che ha a lungo privilegiato la trasmissione di pensieri astratti, limitando il corpo, l'azione e l'immaginazione.

Proprio la scuola, invece, scrive Ladogana, deve essere «intesa come spazio privilegiato di azione diretta e trasformativa» (p. 11), eppure tanto gli spazi scolastici quanto quelli cittadini sono soggetti ad un'azione che Mottana, Barioglio e Martino definiscono di totale devitalizzazione, ridotti a puri contenitori, «scissi dal contesto, del tutto fungibili e intercambiabili» (p. 15). Spesso, purtroppo, le occasioni di educazione e apprendimento sono relegate «in luoghi chiusi, in tempi prestabili, veloci e artificiali, attraverso strumenti non naturali, seppure sapientemente costruiti» (p. 23), come scrive Lo Piccolo, nonostante la letteratura suggerisca di riprogrammare gli spazi urbani non solo *per* i bambini e i ragazzi, ma *insieme* ad essi, coinvolgendoli attivamente nella progettazione degli spazi di vita, facilitando la possibilità di riscrivere – afferma Mirca Benetton riflettendo sul valore pedagogico delle esperienze di *slow tourism* – «una nuova interazione uomo/natura» (p. 44). La stessa offerta formativa e scolastica, allora, seguendo le suggestioni di quest'ultima autrice, dovrebbe essere riprogrammata per consentire la lettura e la fruizione del patrimonio ambientale, ponendosi in continuità con il vissuto estetico e storico del paesaggio e riqualificando l'intervento pedagogico in termini sistemico-complexi ed ecologici.

Nello specifico dell'educazione ambientale, si profila un altro compito per la pedagogia, ben evidente nella riflessione della Persi quando sottolinea la necessità di interventi formativi impegnati nella puntualizzazione delle differenze che sussistono tra i termini “ambiente” e “territorio”, troppo spesso confusi. Spazio e tempo sono gli elementi fondamentali del costruito di ambiente, tanto da giocare un ruolo decisivo – seguendo regole quasi ineluttabili – sull'evoluzione del sistema ecologico, nel quale si intrecciano le sfere dell'aria, dell'acqua e della terra con quelle della vita, al cui

interno le donne e gli uomini «hanno avviato la loro storia di progresso materiale e civile» (p. 28). Questo spazio naturale, abitato e trasformato, ha iniziato ad assumere le fattezze di un'organizzazione superiore dando forma al territorio, cioè una struttura sociale dello spazio, una realtà mobile che assolve specifici bisogni, rispecchiando l'ideologia e le conoscenze del momento storico, facendosi luogo di rappresentazioni e funzionalità. Ambiente e territorio, in sintesi, sono guidati da tempi di sviluppo enormemente diversi: molto lenti nel primo caso, estremamente veloci nel secondo: comprendere le differenze che intercorrono tra i due concetti, nonché la molteplicità di variabili che a più livelli interagiscono con entrambi, restituisce la complessità dei fenomeni ambientali e riduce il rischio di una frammentata «percezione delle connessioni e dei rapporti di causa-effetto» (p. 29).

Da una prospettiva educativa, allora, è necessario promuovere progettualità che restituiscano la multidimensionalità dei fenomeni, sostenendo il senso di appartenenza e di responsabilità dei cittadini. Si avverte la mancanza, però, di una cultura in grado di affrontare la crisi sociale ed ecologica, che abbia la capacità di orientare le scelte politiche nella direzione dell'autonomia e della dignità delle persone, come scrive Piccoli. Per contrastare queste derive, l'autrice suggerisce di sviluppare un approccio pedagogico all'ecologia integrale che abbracci «l'essere umano nelle sue diverse componenti, necessità e potenzialità» (p. 35). In tal senso assume un rilievo fondamentale il pensare *ecologicamente*, che – come sottolinea Ladogana – consiste nel «cogliere la concatenazione tra le parti viventi del pianeta e le parti non viventi comprendendone l'intrinseca complessità di interconnessioni e interdipendenze» (p. 9), privilegiando un approccio sistemico.

Se l'urgenza, in sintesi, è la formazione di una coscienza ecologica, la pedagogia è chiamata a fondare – o quantomeno a lasciar presagire, afferma ancora Ladogana – un nuovo paradigma di *humanitas*, che abbia il coraggio di sostenere un progetto di umanizzazione fondato sull'«etica del rispetto e della cura di sé e dell'altro, lì dove cura dell'*altro* assume i tratti di una coscienza planetaria che educi le giovani generazioni ad abitare la Terra in

“modo ecologico”» (p. 11). In tale direzione e alla ricerca della ricucitura del rapporto uomo-natura, Mottana, Barioglio e Martino sostengono la via di una pedagogia immaginale: «una via di guarigione dello “sguardo”, o della sensibilità dell’uomo contemporaneo, uno sguardo che ha perduto il radicamento con il tutto di cui è parte» (p. 16), una pedagogia necessaria a guidare percorsi educativi ed esistenziali capaci di ripristinare la curiosità e la sensibilità simbolica, nonché l’attitudine a cogliere il senso, la vocazione del tutto.

Come realizzare, però, un paradigma di *humanitas* orientato in tal senso? Si intravede una risposta nel saggio che chiude il volume, in cui Daniela Dato evidenzia la correlazione tra una pedagogia della terra e una pedagogia della lumaca, che insegni a so-stare, a interrogare, a stare nel dubbio: il compimento di un simile progetto potrà darsi quando l’educazione risponderà al bisogno di una coscienza e di un sentimento di reciproca appartenenza, se sapremo dare origine – scrive l’autrice citando Morin e Beck – a nuove etiche della pacificazione delle menti e delle anime, superando la vulnerabilità attraverso un aumento di responsabilità.

In conclusione, nel volume si intrecciano spunti ed esperienze differenti, ma tutte volte all’individuazione di una nuova veste per la formazione ecologica, nutrita da una scienza pedagogica aperta al confronto e allo scambio con altre discipline, al fine di offrire un nuovo modello educativo *ecologicamente* ed *eticamente* impegnato, fondato sulle categorie della cura e della responsabilità, teso alla formazione integrale dei cittadini e delle cittadine, guidato da un pensiero ecologico realmente capace di ritessere le trame di un rapporto uomo-natura compromesso dal predominio delle logiche del profitto e dello sfruttamento.

I saggi offrono uno spaccato attuale del reale, problematizzato dalla molteplicità degli ambiti di riflessione e di esperienza offerti al lettore, alla ricerca di un nuovo paradigma che possa sostenere il senso di una coscienza di appartenere al tutto. Non solo la salvaguardia dell’ambiente, perciò, ma tendere a un concreto «ribaltamento di uno ‘stolto antropocentrismo’ verso una educazione ecologica che trascenda l’idea stessa di un ritorno alla natura per

ampliarsi ulteriormente verso un sentimento di appartenenza di specie e una solidarietà ecosistemica» (p. 85).