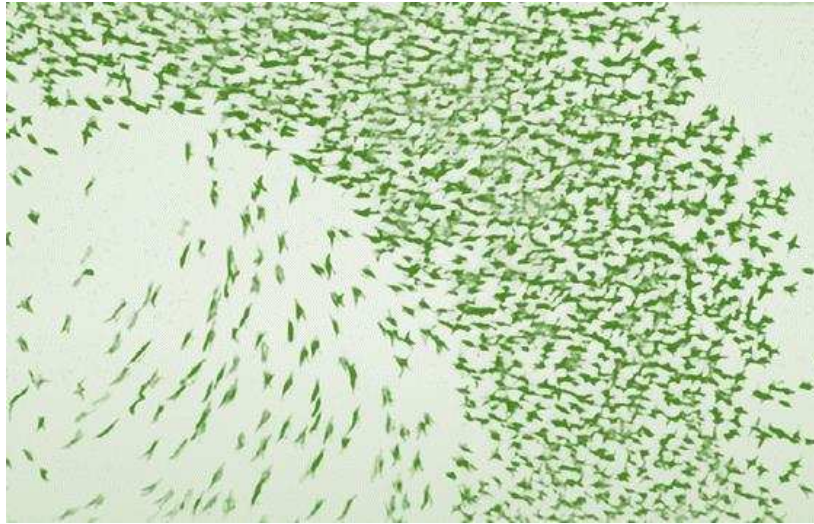


# Riflessioni Sistemiche



**N° 22 – anno 2020**

## **L’Innovazione fra continuità e discontinuità**

Publicazione scientifico-culturale a periodicità semestrale

Publicata da AIEMS Associazione Italiana di Epistemologia e Metodologia Sistemiche  
Sede: via Romeo Rodriguez Pereira 116, 00136 Roma. Website: [www.aiems.eu](http://www.aiems.eu)

ISSN 2281- 3373

# **Educazione, resilienza, democrazia.**

## **Narrazioni per una scuola ecologica e resiliente**

di *Patrizia Garista*<sup>1</sup> e *Elena Pagliarino*<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Ricercatrice, INDIRE <sup>2</sup> Ricercatrice, CNR

### **Sommario**

Il concetto di resilienza nasce in fisica come capacità di un materiale di assorbire un urto senza rompersi, ma è in ecologia che si sviluppa per teorizzare l'attitudine degli ecosistemi a modificarsi in seguito ad un evento traumatico. Questo articolo presenta la resilienza in ambito educativo come capacità di creare esperienza, conoscenza, cultura e innovazione, trasformando episodi negativi in nuovi apprendimenti.

### **Parole chiave**

resilienza, educazione, ambiente, etica.

### **Summary**

The concept of resilience was born in physics as the ability of a material to absorb a shock without breaking, but it grows his meanings in ecological studies in order to theorize the attitude of ecosystems to adapt after a traumatic event. In the field of education, it defines the ability to create experience, knowledge, innovation and culture, transforming negative episodes into new learning.

### **Keywords**

resilience, education, environment, ethics.

### **Introduzione**

Se volessimo raccontare una storia trasformativa che includa elementi legati alla crescita, all'educazione, all'affermazione di sé, alla passione tipica degli adolescenti e, al tempo stesso, alla capacità di visione, più matura, di chi è abituato a osservare la realtà a partire dall'esperienza, una storia che abbracci gli ideali della sostenibilità e dei diritti, in grado di portare lo sguardo del mondo sull'emergenza ambientale e sociale del nostro tempo, probabilmente oggi immagineremmo una storia che abbia come protagonista Greta Thunberg. La storia di Greta irrompe tra le notizie dei media per la sua presa di posizione singolare e radicale: Greta non va a scuola e sciopera davanti al parlamento svedese, chiedendo al suo governo di intervenire per affrontare l'emergenza del cambiamento climatico. Greta incarna l'espressione di Paulo Freire (2005): «*noi siamo essere trasformativi e non destinati ad accomodarci all'esistente*». Nei suoi discorsi Greta ha

confidato che la sua condizione di vulnerabilità, la sindrome di Asperger, è stata la spinta per agire ‘diversamente’, infrangendo le regole scolastiche (l’obbligo di frequenza) e le convenzioni sociali (manifestando da sola non ancora maggiorenne), portando avanti una proposta che non dà spazio a mediazioni economiche, politiche e scientifiche. La chiarezza del suo messaggio e la coerenza tra quanto afferma e il suo stile di vita sostenibile non lasciano molti margini per contrastare i suoi discorsi se non quelli che richiamano le grandi narrazioni del complotto, dello sfruttamento mediatico, della manipolazione e dell’inaccessibilità della scienza a una ragazzina. Nascono i *Fridays for future*, si mobilitano studenti in tutto il mondo, e qualcuno si interroga su questo attivismo, chiedendosi se in realtà sia un ‘agito non pensato’, se non sia meglio organizzare una riflessione ‘nella’ scuola per discutere tali problemi, se sia la giusta strada per l’affermazione di un ideale che incrocia i diritti dell’ambiente, ma anche quelli degli adolescenti, di chi è diversamente abile, i diritti alla parità di genere, alla salute, alla qualità di vita, al poter esistere in un ambiente sano, nei paesi ricchi come in quelli poveri, per le generazioni attuali e quelle future. La storia di Greta Thunberg è una ‘storia di resilienza’, ovvero della capacità di trasformare le crisi in opportunità di apprendimento, che diventa modello di resilienza per altri giovani. Ma possiamo argomentare il comportamento di Greta all’interno di un contesto educativo che promuove lo sviluppo di una visione democratica e sostenibile della società? Esiste una connessione tra resilienza e democrazia a scuola? In che modo la storia di Greta diventa metafora di una prospettiva resiliente nel leggere il lavoro educativo in generale, e quello di educazione ambientale in particolare, come pratica democratica?

Nel presente contributo esploreremo la connessione tra resilienza, educazione, ambiente e democrazia, utilizzando il filo rosso delle narrazioni resilienti (Goussot A., 2014), a partire dalle biografie di pedagogisti innovatori come Freire, Gramsci e Pestalozzi, in cui rintracciamo un legame molto forte tra la proposta di innovazione pedagogica e una visione democratica dei dispositivi educativi, per arrivare alle biografie di alcuni educatori ambientali italiani, Giunti, Mercalli e Lorenzoni, impegnati nell’educazione al futuro: un futuro desiderabile e armonico per il pianeta. Le loro narrazioni testimoniano la necessità di un’azione educativa trasformativa per un progetto di sostenibilità e democrazia.

Vogliamo dichiarare fin da subito il nostro sguardo disincantato sulla resilienza, termine alla moda, soprattutto ai tempi della pandemia, a volte abusato e, in alcuni casi, vicino a un’ideologia neoliberista, narrando di soggetti super eroi, della ‘performance’ a tutti i costi, del cittadino che si ‘auto-regola’, controllando autonomamente il ‘management’ della sua vita emotiva, i suoi problemi e quelli del suo contesto. Il sapere pedagogico, a partire dalle riflessioni di Foucault (Cappa F., 2009), per quanto vicino a costrutti meritevoli di valorizzare opportunità e risorse quanto di comprendere il potenziale formativo degli errori e delle esperienze, invita invece a dubitare e a interrogarsi sui dispositivi e il loro potere che può rivelarsi alienante o emancipativo. Come affermava Freire (2005), l’educazione non è un processo neutrale, può dare potere ma può anche limitarlo o toglierlo. L’organizzazione del contesto, di tempi, spazi, curricula, materiali, regole, possono esercitare un controllo sulle condotte degli individui (Cavelty M.D. et al., 2015), influenzando i comportamenti sostenibili, l’apprendimento o le strategie di

resilienza utilizzate dalle persone per realizzare i loro progetti. Nella governance e nelle politiche che devono individuare i vulnerabili, il rischio potrebbe essere quello di 'medicalizzare', di 'attribuire un'etichetta', di creare una pedagogia pubblica della «patologizzazione» (Annamma S.A., 2017). Le etichette del resiliente e del non resiliente rischiano di essere ugualmente scomode. Come abbiamo affermato altrove (Garista P., 2018), un'immagine significativa di quanto potrebbe essere pericoloso essere definiti resilienti è ben rappresentata in una foto scattata a New Orleans qualche anno fa. Si mostra un poster attaccato a un albero in cui una persona chiede di non essere chiamata resiliente, perché il rischio sarebbe quello di non ricevere più aiuto. L'abuso dell'invito alla resilienza potrebbe sfociare nell'attribuzione di un'eccessiva responsabilità personale nel controllo di ogni fattore della propria vita e di una giustificazione alla mancanza di aiuto da parte delle istituzioni, in quanto dovremmo essere tutti 'potenzialmente resilienti'. Come uscire dunque da questa impasse educativa, che rischiamo anche oggi, ai tempi della pandemia in cui l'educazione a distanza favorisce i resilienti, soprattutto tecnologici, e lascia indietro i non resilienti?

Le narrazioni come testimonianze, a nostro avviso, costituiscono potenti strumenti per tracciare una linea di confine tra valore e abuso, in quanto invitano a decostruire le 'grandi narrazioni' sulla scuola, mostrandone dimensioni in ombra eppure potenti, come possono essere le emozioni, i vissuti, le fragilità, le risorse individuate negli errori e nelle mancanze. Vi sono infatti anche narrazioni più deboli, e proprio perché fragili, come dice la Nussbaum (2001), capaci di mostrare l'identità umana, in lotta per i suoi desideri e il bene comune, una lotta che a volte affiora nella sua tragicità, ma che in quella stessa tragicità può far emergere nuove narrazioni resilienti. La resilienza che si genera dalle storie fragili e complesse, tragiche e trasformative diventa, in questa prospettiva, uno strumento delle politiche: di lotta alla radicalizzazione e alla discriminazione sociale; volte a favorire «l'intersezionalità» (Annamma S.A., 2017), il dialogo interculturale, la cittadinanza attiva, la legalità; delle politiche ambientali e di sviluppo sostenibile. Una prospettiva a nostro avviso capace di arginare una tendenza riduzionista volta a parcellizzare «le educazioni», come direbbe Massa (2000), in ambientale, per la salute, per la parità di genere, per la pace. La lente della resilienza, al contrario, richiede uno sguardo profondo, obliquo e complesso, sensibile alla «struttura che può connettere» (Bateson G., 1980: 9): l'organizzazione democratica di un dispositivo educativo con le passioni di una ragazza adolescente e le sfide globali.

## **2. Dalla Svezia alla Grecia antica: la lente della resilienza per rileggere alcune innovazioni pedagogiche**

Quando richiamiamo il costrutto di resilienza in questo articolo facciamo riferimento a un processo fenomenologicamente fondato, privo di una teoria che lo definisce a priori (Malaguti E., 2005). Possiamo sostenere che la resilienza non è una proprietà delle persone, stabile e acquisita una volta per tutte, come succede nell'ambito delle scienze dei materiali, piuttosto si costituisce implementandosi nel corso di tutta la vita, in un

processo di interazione e negoziazione costante tra persone, comunità, culture (Tisseron S., 2017). Nell'ambito delle scienze sociali la resilienza in principio è apparsa dalle storie. La sua epistemologia si può ricostruire in una filogenesi ancorata a tante micro-narrazioni reali (come quella di Greta citata precedentemente), raccolte nelle ricerche (come quelle che seguiranno sugli educatori ambientali), e via via si è arricchita attraverso la fantasia di ulteriori storie, tramandate oralmente in tanti Paesi (come le favole popolari di Gramsci) (Garista P. et al., 2015), giunte a noi attraverso i prodotti culturali di varie comunità che, da sempre, raccontano come sia possibile ricostruirsi dopo un evento drammatico o rispetto alle difficoltà di una quotidianità deprivante. Spesso le pedagogie narrate in varie forme comunicative (favola, tradizione, leggenda popolare) ci hanno aiutato a ricostruire positivamente trasformazioni e metamorfosi (Covato C., 2006), sia da un punto di vista personale sia da un punto di vista sociale, accompagnando la comprensione di ferite, guerre, oppressioni pericolose per la democrazia di alcune società. Il legame tra resilienza, narrazioni e biografie è dunque rigoglioso, ma a nostro avviso non riguarda solo le storie dei soggetti/oggetto delle ricerche bensì anche quelle dei loro ricercatori. Individuiamo, seguendo il pensiero di Riccardo Massa, un nesso inscindibile tra la propria storia, i modelli educativi interiorizzati e le scelte come educatore/formatore/ricercatore, e quindi tra la propria storia di resilienza e la possibilità di occuparsi, a vario titolo, della resilienza altrui. A partire da tale assunto la resilienza può diventare, come suggerisce Goussot (2014), un prisma per rileggere molte innovazioni educative, per ripercorrere il ponte tra resilienza e apprendimento, soffermandosi di volta in volta, su aspetti cruciali per l'educazione e la relazione educativa, trasversali a molte educazioni.

Se con un salto, nel tempo e nello spazio, balzassimo dalla Svezia di oggi alla Grecia Antica, avremmo modo di rileggere la crisi educativa, affrontata da Socrate e dai Sofisti, come un processo di resilienza di una cultura e di una società. Nel cambiamento attraversato dalla Grecia con il processo di democratizzazione nel V secolo (Seveso G., 2007), si concretizza la nascita di un pensiero che problematizza le questioni formative; la figura del Maestro; la relazione educativa e il mentoring; l'*eudaimonia*. Secondo Goussot (2014) l'agire pedagogico è uno spazio di importante elaborazione e messa in opera del processo resiliente, così come è accaduto al formarsi della democrazia ellenica. Le biografie dei pedagogisti resilienti e innovatori (Montaigne, Decroly, Pestalozzi, Montessori, Itard, Vigostky, Freire, Rousseau, Helvétius, Séguin, Freinet, Makarenko, Korczak, La Garanderie e altri ancora) mostrano un atteggiamento contrario alla situazione scolastica del loro tempo, volgendo il loro sguardo verso risorse umane non considerate nel contesto scuola, ma fondamentali per superare difficoltà e differenze. Sono i pedagogisti che hanno saputo costruire dispositivi educativi dei processi resilienti, lavorando su spazi, tempi, materiali e sulla relazione educativa (*ibidem*). La loro vita testimonia il loro interesse verso la ricerca di risorse umane e potenzialità che risiedono in ogni processo di apprendimento. Goussot (*ibidem*) cataloga le parole pedagogiche della resilienza: incontro, mediazione, interazione, compensazione, zona intrapsichica e intersichica di sviluppo prossimale, narrazione, dialogo, dimensione storico-culturale di sviluppo, auto-stima, comprensione, connessione a se stessi, connessioni al mondo,

cooperazione e inclusione. Sono parole generative di resilienza, ma anche di vita democratica a scuola.

### **3. I progetti per una scuola democratica ed ecologica: Freire, Gramsci e Pestalozzi**

Una delle questioni su cui insiste la riflessione sul dispositivo pedagogico e la sua capacità di sostenere od ostacolare la resilienza, consiste nell'idea che non si possa sviluppare pienamente il proprio sé resiliente in un dispositivo alienante od ostile a qualsiasi forma di emancipazione. Potremmo chiederci dunque come la scuola possa diventare un contesto aperto alla discussione e al dialogo, di emancipazione rispetto alle idee e alle richieste dei tanti ragazzi che aderiscono ai *Fridays for future*. Quali narrazioni sarà possibile raccontare sulla nostra scuola e nella nostra scuola? Chi porterà avanti «pensieri e azioni di dissenso nel consenso», come direbbe Hanna Arendt? Qualche anno fa un'analisi simile ci ha portato a intravedere un possibile rapporto tra resilienza e pedagogia della resistenza (Mantegazza R., 2003). Nei dispositivi di potere (quali possono diventare istituzioni come scuole, ospedali, carceri, istituzioni pubbliche), infatti, diventa necessario mettere in atto un meccanismo di resistenza. La narrazione può dunque rappresentare una strategia di resilienza per far fronte all'alienazione e ai sistemi di potere o una strategia di tematizzazione e rielaborazione delle proprie esperienze personali, formative e professionali.

Goussot (2014) e Mayo (2007) presentano l'importanza che ha avuto Freire nell'elaborare un modello formativo per l'alfabetizzazione degli adulti come forma di *empowerment* o, meglio ancora, di *co-power*, intendendo con questa espressione un dibattito in cui non si dà potere a qualcuno ma entrambe le parti collaborano a un processo in cui il potere è suddiviso in modo più equo. Parte della biografia di Freire, magistralmente raccontata da Mayo, viene proposta anche in chiave resiliente da Goussot (2014). Freire, cresciuto da bambino in una famiglia agiata, ha dovuto attraversare la crisi economica del 1929, la fame, l'appartenere a un contesto in cui i diritti alla salute e all'istruzione sono garantiti in base ad appartenenze economiche. Quando, dopo il superamento di questa fase di deprivazione, ha iniziato a lavorare per affermare un modello educativo attento ai diritti, all'emancipazione, alla partecipazione sociale e politica di tutti i cittadini, ha subito violenti interrogatori, la prigione, l'esilio, la negazione del diritto alla libertà d'espressione. Freire riconosceva il potere delle parole, dei temi generatori che fondano i saperi attraverso la costruzione di storie reali e significative e ha avuto il merito di intuire l'imprescindibile rapporto tra giustizia sociale e ambientale, basato sulla necessità di sviluppare apprendimenti per la realizzazione di sé e la cura del proprio ambiente, naturale e sociale. Ciò diventa possibile solo mediante una competenza etica della professione educativa, che integri impegno politico e speranza nel futuro.

*Non è possibile esistere senza farsi carico del diritto e del dovere di scegliere, di decidere, di lottare, di fare politica. Tutto questo ci riporta all'inesorabile necessità della pratica formatrice, la cui natura è eminentemente etica. Tutto questo ci riporta alla radicalità della speranza. So che le cose possono anche peggiorare, ma so pure che è possibile intervenire per migliorarle* (Freire P., 2005, pag. 43).

«Essere etici - come afferma Freire - significa saper scegliere, essere capaci di assumere decisioni.» Tale competenza ci sembra incarnata dall'azione di Greta e dalle storie di chi ha voluto intraprendere azioni contrastanti, a volte radicali, rischiando di rompere l'organizzazione politica, sociale, educativa di cui faceva parte.

Antonio Gramsci, in un altro luogo e contesto sociale, ha vissuto traumi diversi ma ha fatto esperienza, come il pedagogista brasiliano, della prigione. La sua fragilità fisica ha rallentato ma non ha bloccato la possibilità di studiare, lavorare e lottare per una società più equa e giusta. Gramsci, come Freire, ha intuito il potere delle narrazioni e la necessità di utilizzare un linguaggio chiaro e comprensibile con una finalità emancipativa. Tra i suoi scritti, possiamo rileggere le "Lettere dal carcere" dove ricordava ai suoi bambini le favole popolari della sua terra. Tra queste, una in particolare oggi può essere ripresa e riletta con la lentezza della resilienza e dell'educazione ambientale. Si tratta della favola del "topo e della montagna" in cui un protagonista, il topo, apparentemente con poche competenze, di fronte a un problema, non si lascia demoralizzare, ma comincia a *dialogare* con tutti, a creare *legami* e *vincoli* di responsabilità individuali nella visione di un bene comune, sembrando a volte un po' fuori tempo e idealista. La resilienza del protagonista risiede nel saper ascoltare tutti, accogliere le loro richieste ma anche mediare, dialogare, mobilitare risorse e offrire speranze per il futuro, incarna le parole della resilienza elencate da Goussot. La fiaba, infatti, può essere considerata luogo di tutte le ipotesi in quanto dà chiavi di lettura per entrare nella realtà attraverso strade nuove. Tali narrazioni create per raccontare e dare senso agli eventi nefasti, sono da considerarsi «un capitale culturale e resiliente» (Mortari L. e Sità C., 2007), narrazioni che diventano dispositivi liberanti ed emancipativi. Nella favola di Gramsci, il protagonista è in grado di «*relier*», di mettere in scena quel processo di «*relianza*» richiamato da Morin come possibilità di «*legare insieme*», agire per far emergere il volto umano, fragile, poetico, sensibile, ma anche capace di trovare un canale di dialogo con il mondo, che appartiene alle narrazioni del nostro tempo ma che spesso si disperde in politiche troppo centrate su organizzazioni strutturate e schemi di comportamento ripetibili.

Pestalozzi è un altro pedagogista citato da Goussot, di cui esiste un'esperienza educativa importante anche nel nostro paese come *Scuola-città Pestalozzi*. Rimasto orfano di padre molto piccolo, studia e decide di diventare un imprenditore agricolo. Ma si troverà più volte in crisi e difficoltà economiche fino al fallimento. Troverà un mentore che lo incoraggerà a scrivere e quando comincerà a occuparsi dell'educazione popolare di orfani e poveri avrà l'occasione per sviluppare il suo modello pedagogico. L'educatore svizzero ha definito l'importanza della riflessione sulla propria biografia.

*Chi sono? Cosa si intende per genere umano? Voglio comprendere ciò che ha fatto di me la mia vita: voglio sapere anche cosa ne è stato dell'umanità nel corso della storia* (Goussot A., 2014, pag. 68, traduzione nostra).

Come trasformare le resistenze di chi non vuole apprendere in una possibilità di apprendimento? È possibile recuperare soggetti vulnerabili, fragili e traumatizzati e rendere tali difficoltà una risorsa per il cambiamento? Pestalozzi affermava la necessità,

come educatori, di interrogarsi continuamente, di esercitare il «dubbio pedagogico» circa l'educabilità e la propria competenza di sostenerla e di fare tutto ciò a partire da sé, dalla propria storia. Pestalozzi riporta al centro del discorso il potere delle emozioni e l'importanza dell'affettività nell'apprendimento, dove la fragilità da ostacolo può diventare motore per il cambiamento. Il suo progetto educativo si innerva di apprendimenti che riguardano la vita, le *life skills* diremmo oggi, come la possibilità di voler vivere insieme, per mezzo delle relazioni e del riconoscimento reciproco. Solo imparando ciò che influenza il proprio modo di essere e di vivere è possibile ipotizzare una società caratterizzata da giustizia sociale e uguaglianza. L'apprendimento diventa quindi una compensazione alla fragilità umana. Come sottolinea Goussot, Pestalozzi intuì la capacità di «*connectdness*» della resilienza, di «relianza», ovvero la ricerca di un'armonia tra la parte naturale, sociale e personale, corrispondenti alle dimensioni che possiamo definire bio-genetica, socio-culturale e fisica. Un'armonia da sempre sottolineata e richiamata da molti educatori ambientali del nostro tempo.

#### **4. Educazione ambientale e resilienza nel paradigma dell'educazione sostenibile di Sterling**

L'educazione ambientale nasce tra gli anni '60 e '70 del secolo scorso quando emergono con più chiarezza la consapevolezza della gravità dell'impatto umano sul pianeta, la preoccupazione per il futuro (è del 1972 il rapporto *The Limits to Growth* al Club di Roma di Meadows et al.) e l'impegno per la conservazione della natura (è sempre del 1972 la Conferenza delle Nazioni Unite sull'ambiente umano che a Stoccolma elaborò la Dichiarazione su diritti e responsabilità dell'uomo in relazione all'ambiente). Inizialmente, il fine dell'educazione ambientale era contribuire alla protezione della natura di fronte all'aggressione dell'uomo. Per questo bisognava sensibilizzare la società e il modo migliore per farlo sembrava quello di istruirla sulle meraviglie della natura e del suo funzionamento. La prima educazione ambientale è stata conservazionista e naturalistico-ecologica. L'educazione era strumentale a un cambiamento di comportamenti e stili di vita che si traduceva in azioni positive sull'ambiente. Si fondava sulla linearità causa-effetto del pensiero materialista e positivista e su un approccio trasmissivo. Questa interpretazione dell'educazione ambientale non è mai stata abbandonata, è ancora largamente presente nel sistema educativo e si riflette in alcuni discorsi associati agli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile dell'Agenda 2030 dell'ONU.

Tra gli anni '80 e '90, l'Italia conosce una stagione di entusiasmo nel campo dell'educazione ambientale. L'inquinamento dell'aria e dell'acqua e, soprattutto, l'incidente alla centrale nucleare di Cernobyl del 1986 portano il disastro ambientale sotto gli occhi di tutti e rendono urgente e improrogabile l'azione. Gli ambientalisti si affacciano sulla scena politica, nascono i partiti verdi e il movimento antinucleare permette il successo del referendum dell'87. Si mobilitano le associazioni, la scuola, il mondo dell'informazione. La militanza ambientale diffusa porta a grandi conquiste nel mondo (sono del 1992 il Summit della Terra di Rio de Janeiro, le Convenzioni sui



cambiamenti climatici e sulla biodiversità, la Direttiva Habitat dell'Unione Europea) e in Italia (la legge istitutiva del Ministero dell'ambiente nel 1986 e quella sulle aree protette nel 1991).

Nell'educazione ambientale le iniziative si moltiplicano e c'è un grande fermento di esperienze, approcci, metodi e tecniche. Le associazioni ambientaliste iniziano a dialogare tra loro e con altri centri di ricerca - Pracatinat, la rivista *École* di Torino, il CEDE di Frascati, il CIREA di Parma.

Inizia a diffondersi una contro-visione di educazione ambientale, che culminerà nella critica alla definizione di educazione allo sviluppo sostenibile dell'UNESCO, che sposta l'attenzione dagli obiettivi ambientali alla qualità dell'esperienza educativa, capace di formare le abilità necessarie per fare scelte proprie, e non etero-determinate, di fronte all'incertezza e alla complessità del futuro.

A metà degli anni '90, il sistema istituzionale sembra accorgersi del mondo dell'educazione ambientale, nasce il sistema INFEA (Informazione formazione ed educazione ambientale) che delinea il quadro di riferimento comune per le iniziative di educazione ambientale e costruisce la cornice entro cui possono muoversi. L'educazione ambientale diventa compito della pubblica amministrazione che ha ruolo di indirizzo, monitoraggio e coordinamento. Ministero dell'ambiente e Ministero dell'istruzione si occupano della definizione dei principi (Carta di Fiuggi del 1997, prima Conferenza nazionale dell'educazione ambientale a Genova nel 2000 e seconda Conferenza a Roma nel 2016) e delle linee guida (nel 2009 e nel 2015), mentre le Regioni gestiscono le iniziative sul territorio grazie alla rete costituita dai Centri di educazione ambientale.

Con il terzo millennio, l'attenzione per l'ambiente nella società e l'educazione ambientale vanno per così dire a regime, diventano normalità, perdono la carica rivoluzionaria e innovativa degli anni precedenti. L'educazione ambientale è maturata: è stata regolata, concertata e fondata scientificamente; è ambito di azione professionale; ha visto un'alleanza tra educazione formale, informale e non formale. C'è ora spazio per una riflessione più profonda sugli obiettivi. L'educazione ambientale è chiamata a rispondere alla sfida di farsi strumento di una trasformazione profonda, di valori prima che di abitudini, e di essere presente in modo capillare e trasversale in ogni esperienza di apprendimento. Nel 1994, in *Earth in Mind*, David Orr (tra i pionieri delle università verdi) osservava che «ogni educazione è un'educazione ambientale». Nel 2001, Sterling aveva introdotto il concetto di «educazione sostenibile» per indicare un'educazione trasformativa che cambia i valori più profondi. Quasi un decennio dopo, nel 2010, deve ammettere che, malgrado l'urgenza crescente di cambiamento, all'interno dell'educazione ambientale - o educazione alla sostenibilità o educazione allo sviluppo sostenibile, come si è chiamata negli ultimi decenni - c'è ancora una tensione tra due modi di intendere che ne impedisce l'efficacia. Da una parte è vista come uno strumento per un cambiamento, individuale o sociale, dall'altra è intesa per il suo valore intrinseco, cioè per la sua capacità di nutrire una qualità interna del discente, nel rispetto della sua autonomia nell'intraprendere o meno azioni concrete verso la sostenibilità. Secondo Sterling non si tratta semplicemente di una differente enfasi nel guardare al lavoro educativo, ma di una dicotomia filosofica. In una visione unitaria, che integri le due diverse posizioni all'interno di un quadro più olistico e più coerente, la riconciliazione tra

le due interpretazioni può avvenire attraverso il pensiero resiliente e la teoria della resilienza. La resilienza, definita come «l'abilità di un sistema di assorbire un trauma, mantenendo essenzialmente la stessa funzione e struttura» (Walker B. e Salt D., 2006), è al tempo stesso qualità e obiettivo della sostenibilità: secondo Sterling (2010), un sistema resiliente ha bisogno di essere sostenibile e un sistema sostenibile necessita di essere resiliente. Sempre secondo Sterling (*ibidem*), il discorso sull'apprendimento sociale per la resilienza dei sistemi socio-ecologici è sempre stato separato dal discorso sull'educazione ambientale. Un paradigma educativo trasformativo, invece, integra l'apprendimento resiliente e l'apprendimento per la resilienza, per nutrire un «*resilient learner*» (Bernard B., 2004) in grado di costruire sistemi socio-ecologici resilienti, in vista di un futuro di incertezza, ma anche di sorpresa.

Non sappiamo come sarà la società sostenibile del futuro, la sostenibilità stessa non è uno stato preciso, ma una continua ricerca, sostenuta dall'apprendimento, affinché la vita vada avanti (Foster J., 2008). Ma l'incertezza sulla direzione della sostenibilità non mette in discussione il fatto che ci sia un processo verso la sostenibilità. L'educazione dovrebbe fornire il sufficiente bagaglio di conoscenza, sensibilità, emozioni, immaginazione, responsabilità morale, capacità di agire collettivamente (*ibidem*) sia per essere pronti all'imprevedibilità del futuro sia per orientare il futuro verso la direzione immaginata e desiderata. «*La nuova sfida - dice Danilo Selvaggi, Direttore generale della LIPU-BirdLife Italia - è quella di farsi scienza della transizione. Significa favorire il passaggio da un mondo, quello che conosciamo, non ecologico e addirittura anti-ecologico, che distrugge, che non ha cura, che consuma, che non costruisce futuro ma brucia il futuro, a un mondo ecologico, di cui percepiamo i segni ma che è ancora di là da venire*». (in Pagliarino E., 2019)

## **5. La dimensione politica e democratica in educazione a partire dalle narrazioni resilienti**

Tra gli educatori ambientali italiani è presente la tensione evidenziata da Sterling tra la natura e l'esperienza dell'educare e l'educare 'per', riconciliabili attraverso la visione resiliente. È presente anche una dimensione politica e democratica che può essere spiegata attraverso la lente della resilienza. Le narrazioni dei loro percorsi di crescita, realizzazione, auto determinazione, impegno professionale e politico raccontano un processo di resilienza individuale e collettivo in cui scuola, territorio, ambiente, democrazia, conoscenza, etica e politica sono interconnessi e reciprocamente dipendenti. Tra le ventitré biografie raccolte in un recente libro sull'educazione ambientale in Italia (Pagliarino E., 2019), quelle di tre persone molto diverse tra loro – il guardiaparco Luca Giunti, il divulgatore Luca Mercalli e il maestro Franco Lorenzoni – forniscono un esempio di tale processo e un modello educativo per il mondo della scuola.

Luca Giunti è un guardiaparco e lavora nel parco piemontese Orsiera Rocciavré, in Val di Susa. Si occupa di educazione ambientale per le scuole creando un legame molto stretto tra scuola e parco, tra bambini e natura, tra istituzioni, comunità e territorio. Contrario alla TAV Torino-Lione, è anche impegnato nella divulgazione delle ragioni dei NO TAV.

Come agente di polizia, è un uomo della legge e da questo punto di vista guarda alle trasformazioni ambientali e sociali del territorio e dei parchi, ma anche al ruolo dell'educazione, riflettendo su temi quali la coerenza, il senso della giustizia, i valori. Giunti riconosce che il caso della Val di Susa e dei suoi abitanti è molto esplicativo sul tema della resilienza dei sistemi socio-ecologici. Malgrado la TAV sia un conflitto ambientale ancora aperto, dalla soluzione incerta, ha permesso un processo di apprendimento sociale che ha reso resiliente la valle, trasformandola in un modello per altri territori e comunità. Come cittadino, ha subito sulla propria pelle il trauma dell'aggressione ambientale a un territorio naturale, e ha elaborato questa ferita attraverso il lavoro educativo e quello di partecipazione sociale.

Luca Mercalli è un noto comunicatore ambientale, ma per molti anni si è dedicato all'educazione ambientale nelle scuole. Anche la sua attività televisiva - in particolare il programma *Scala Mercalli* - è stata concepita specialmente per la scuola e per i giovani, come una lezione di educazione ambientale, solo più potente nel raggiungere il maggior numero di persone nel minor tempo possibile. Luca Mercalli è anche presidente della Società meteorologica italiana e svolge attività di ricerca nel campo dei cambiamenti climatici. Si dedica alla divulgazione scientifica perché ritiene che il mondo della scienza sia ancora troppo poco connesso alla società. La complessità delle questioni ambientali, come quella del cambiamento climatico, richiede invece un dialogo diffuso nella società a cui la scienza non può più sottrarsi. Nella sua biografia, è stata determinante la giovinezza nella città di Torino. Nato in periferia, in una brutta periferia, dalla finestra di casa sua poteva vedere le montagne che raggiungeva con il motorino appena era libero dalla scuola, per esplorarle. L'inizio della sua storia è vivere nel brutto, ma vedere le montagne e quindi avere la tensione emotiva per migliorarlo e per fuggirne. Così spiega questa condizione:

*C'è tanta gente che vive nel brutto nella totale indifferenza e nella totale rassegnazione. Io no. Non ero né rassegnato né indifferente. E ho sempre avuto un forte coinvolgimento emotivo in termini di sofferenza per quella condizione. Vedere il brutto che avanza, il brutto delle nostre periferie che si mangiano il territorio agricolo circostante, che si mangiano la storia... mi ha sempre colpito in maniera profonda e ho anelato a frequentare il territorio residuo della nostra montagna, che forse è ancora l'unico territorio un po' selvaggio che abbiamo vicino alle grandi città. Tra l'altro, mi ha dato lo stimolo per l'attività scientifica, perché ho iniziato proprio con i ghiacciai, con la ricostruzione climatica basata sullo studio dei ghiacciai alpini (ibidem).*

La città di Torino ha dato a Mercalli anche un substrato culturale, nutrito da grandi maestri della divulgazione del messaggio ambientale come Aurelio Peccei, che gli ha trasmesso il rigore dell'informazione e la coerenza necessaria nel proporsi come modello di resilienza.

Franco Lorenzoni è stato maestro elementare nella periferia di Roma e poi a Giove, piccolo paese dell'Umbria. Nel 1980, ha fondato la Casa-laboratorio di Cenci ad Amelia. Attivo nel Movimento di cooperazione educativa, ha pubblicato numerosi libri. Così racconta il trauma che determinò il suo impegno educativo:

*Personalmente, ho incominciato a prendere coscienza dell'importanza dell'educazione ambientale dopo l'esplosione di Cernobyl. All'epoca, il mio primo figlio aveva otto anni e viveva tra Roma e Cenci. Ricordo bene che sua mamma, dopo l'esplosione della centrale nucleare in Ucraina, mi disse che no, Icaro non sarebbe venuto in campagna il fine settimana, perché toccare l'erba e le piante con la foglia larga era pericoloso. Questa cosa mi colpì enormemente e, come spesso capita, quella piccola ferita mi fece rendere conto dell'entità della tragedia che si stava consumando a poche centinaia di chilometri da noi. È stato in quel momento che mi sono reso conto che ciò che stavamo ricercando da alcuni anni a Cenci aveva a che vedere con qualcosa di molto più grande che accadeva nel nostro pianeta. Che le nostre pratiche, che partivano dalla percezione e da un tentativo di stabilire una relazione intima e diretta con la natura, potevano avere un risvolto politico e culturale più ampio (ibidem).*

A partire da questa tensione, Lorenzoni ha costruito uno spazio di ricerca educativa e artistica che si occupa di tematiche ecologiche, scientifiche, interculturali e di inclusione, sperimentando una metodologia olistica, centrata sulla relazione primordiale tra uomo e natura e nutrita dalle relazioni tra riflessione ed emozioni, individuo e società, etica e politica.

Da maestro, Lorenzoni ammette che la scuola non è il luogo delle risposte ai giovani che manifestano insieme a Greta, ma è lo spazio dove moltiplicare le domande, interrogarsi sulla complessità e capire. In un recente articolo («la Repubblica», 25 ottobre 2019), spiega che la scuola è strutturalmente diacronica e non deve appiattirsi sul presente, ma deve rispondere agli studenti che chiedono di studiare il futuro. E può farlo mettendo a disposizione le discipline e soprattutto un approccio all'interdisciplinarietà. Per capire il cambiamento climatico e il nostro futuro, servono le discipline scientifiche, ma anche la storia e la geografia, servono l'arte, la poesia, la letteratura, il teatro e la musica capaci di alimentare l'immaginario. Serve un confronto tra opinioni diverse, una riflessione sulla responsabilità, sulla partecipazione e sull'etica che la filosofia può nutrire. Soprattutto, serve che gli insegnanti si interrogino sul loro ruolo e si mettano a studiare come affrontare la questione dei cambiamenti climatici. Esempi di docenti impegnati in questa riflessione sono i *Teacher for future* e il tavolo *Saltamuri* (saltamuri.it) che prende il nome dalle parole di Alexander Langer (1994) che sottolineava «l'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera».

## **Conclusioni**

I tempi che stiamo vivendo sono tempi difficili. Pandemia, crisi economica, sociale, politica, culturale e ambientale interessano l'intero pianeta e ciascuno di noi. Molti segnali in arrivo dal mondo mostrano il persistere e forse il peggiorare della crisi globale: provvedimenti radicali per evitare il riscaldamento del pianeta continuamente rimandati, muri alzati di fronte alle popolazioni migranti, nuovi nazionalismi, fenomeni di integralismo culturale, etnico e religioso, oltre che politico, il declino delle democrazie e l'avvento di "uomini forti", la diffusa supremazia del pensiero economico in qualsiasi ambito di decisione. Sono tutte facce della stessa medaglia: una visione individualista e

di breve periodo che tende a procrastinare il cambiamento e si accontenta di un benessere egoista ed effimero. La crisi ecologica è una «crisi della mente», come dice Bateson (1972) in *Steps to an ecology of mind (Verso un'ecologia della mente)*. È la perdita di valori, della capacità di percepire altro da noi, è l'indifferenza che prende il posto della compassione e della cura, è l'apatia che sostituisce l'azione. Ma i tempi che stiamo vivendo sono anche tempi interessanti. Siamo di fronte a sfide materiali e immateriali che mettono in questione le idee moderne di sicurezza, giustizia, democrazia, sviluppo e chiedono nuovi sforzi culturali in termini di visioni e pratiche. Gli operatori e gli studiosi di educazione sono chiamati a interrogarsi su come partecipare a tali sfide, come costruire un sistema educativo capace di dare speranza, favorendo l'immaginazione di alternative per un futuro di maggiore armonia.

I sistemi educativi convenzionali tendono ancora ad essere trasmissivi, focalizzati sull'apprendimento individuale piuttosto che su quello collettivo e collaborativo, ancorati al passato senza essere creativi, anticipativi e immaginativi.

Aldilà delle evidenti *leadership* visionarie, di un certo grado di originalità e indipendenza, la storia di Greta e quella degli educatori innovativi e resilienti testimoniano con forza la necessità di trovare «strutture che connettano», per usare ancora le parole di Bateson (1980: 9), integrino e trasformino, portando all'azione attraverso percorsi innovativi, efficaci e spesso sorprendenti. Tale sistema di connessioni ha bisogno che i confini tra istituzioni e comunità siano fluidi, pur nel rispetto delle relative funzioni e natura.

La storia di Greta e le narrazioni resilienti suggeriscono l'importanza di una società e una comunità educante che apprendono, riconoscendo l'urgenza di un cambiamento profondo - un cambiamento individuale e partecipativo - critico, responsabile, riflessivo, aperto alla complessità e all'imprevedibilità del futuro.

## **Bibliografia**

Annamma S.A., 2017. *The Pedagogy of Pathologization. Dis/abled girls of color in the school-prison nexus*, London, Routledge.

Bateson G., 1972. *Steps to an ecology of mind*, San Francisco, Chandler; trad. it. *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 1977.

Bateson G., 1980. *Mind and nature – A necessary unity*, New York, Bantam Books; *Mente e natura*, Milano, Adelphi, 1984.

Bernard B., 2004. *Resiliency: What we have learned*, San Francisco, WestEd.

Cappa F., 2009. *Foucault come educatore. Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*, Milano, FrancoAngeli.

Cavelty M.D., Kaufmann, M. and Kristensen, K.S., 2015. *Resilience and (in)security: Practice, subjects, temporalities*, *Security Dialogue*, 46(1), pp. 3-14.

Covato C. (a cura di), 2006. *Metamorfosi dell'identità. Per una storia delle pedagogie narrate*, Milano, Guerini Scientifica.

- Foster J., 2008. The sustainability mirage - Illusion and reality in the coming war on climate change, London, Earthscan.
- Freire P., 2005. Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari alla pratica educativa, Torino, Gruppo Abele.
- Garista P., Mereu, A., Sardu C., Campagna, M. and Contu, P., 2015. The mouse gave life to the mountain. Gramsci and health promotion, *Health Promotion International*, 30(3), pp. 746-755.
- Garista P., 2018. Come canne di bambù. Farsi mentori della resilienza nel lavoro educativo, Milano, FrancoAngeli.
- Goussot A., 2014. Pédagogie et Résilience, Paris, Le Harmattan.
- Langer A., 1994. Tentativo di decalogo per la convivenza inter-etnica, <https://www.alexanderlanger.org/it/32/104> (visitato il 28/10/2019).
- Langer A., 1996. Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995, Palermo, Sellerio.
- Lorenzoni F., 2019. E noi insegnanti che facciamo il venerdì? *Repubblica*, 25 ottobre 2019
- Malaguti E., 2005. Educarsi alla resilienza, Trento, Erickson.
- Mantegazza R., 2003. Pedagogia della resistenza. Tracce utopiche per educare a resistere, Troina, Città Aperta.
- Massa R. e Catella M., 2000. Prevenzione: un alibi minimalista? Milano, Centro Ambrosiano.
- Mayo P., 2007. Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti, Sassari, Carlo Delfino Editore.
- Meadows D.H., Meadows D.L., Randers J., and Behrens III, W.W., 1972. The Limits to growth. A report for the Club of Rome's project on the predicament of mankind. New York: Universe Books; trad. it. I limiti alla crescita. Rapporto del System Dynamics Group del MIT per il progetto del Club di Roma sulla difficile situazione dell'umanità, Massa, Lu Ce Edizioni, 2018.
- Mortari L. e Sità C., 2007. Pratiche di civiltà, Capitale sociale ed esperienze formative, Trento, Erickson.
- Nussbaum M., 2001. L'intelligenza delle emozioni, Bologna, Il Mulino.
- Orr D.W., 1994. Earth in Mind On education, environment, and the human prospect, Washington, Island Press.
- Pagliarino E., 2019. Donne e uomini dell'educazione ambientale. Storie di impegno e passione, Torino, Effetto Farfalla.
- Seveso G., 2007. Ti ho dato ali per volare. Maestri, allievi, maestre e allieve nei testi della Grecia antica, Pisa, ETS.
- Tisseron S., 2017. La résilience, Paris, Presse Universitaires de France/Humensis.
- Sterling S., 2001. Sustainable education – Re-visioning learning and change, Cambridge, Green Books.
- 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), pp. 511-528.
- Walker B. and Salt D., 2006. Resilience thinking – Sustaining ecosystems and people in a changing world, Washington, Island Press.