

**Spreading the ecological development of the life course
The pedagogical vision of human growth over the economy**

**Alimentare lo sviluppo ecologico del corso di vita
La visione pedagogica della crescita umana oltre l'economia**

MIRCA BENETTON

This paper will explore, according to an ecological paradigm of human progress development, the contribution that Pedagogy can offer to the review of the meaning attributable to growth and wellness concepts. It seems necessary to support an educational process returning the opportunity to live in an environmental-planetarium context where rules cannot be issued only by market. The event Expo Milano 2015 and the related educational projects developed, may be a stimulus for a pedagogical and educational action able to highlight the importance of a renewed environmental education and of a new educational ratio. Pedagogy should build alliances with an economic science alternative to the market. This change should be made in order to orient human growth by an ecological sense and to enhance an human capital based on person centrality. A person who can develop in harmony with the global world environment.

**L'idea di sviluppo in senso ecologico: un modello di
analisi per la *lifelong education***

Il ciclo di vita della persona e la costruzione del progetto ad esso relativo sollecitano una rinnovata riflessione educativa – e l'evento *Expo* e il connesso *Progetto scuola expo Milano 2015* offrono un'occasione in tal senso – alla luce del contesto ambientale-planetario in cui ogni vita è inserita e da cui è impossibile prescindere. L'idea di ciclo di vita, del resto, porta in sé la necessaria chiarificazione dei concetti di sviluppo e di crescita umana all'interno degli scenari allargati che si presentano oggi: la loro interpretazione consente di definire l'orientamento dell'azione educativa che ne discende.

La pedagogia del corso di vita è infatti impegnata a studiare, accanto alle componenti eidetiche attraverso cui l'identità umana si esplica, anche le manifestazioni storico-esistenziali che la connotano. Va identificata, perciò, la risposta educativa più conveniente a promuovere, sostenere, orientare il processo di realizzazione personale e comunitaria dei soggetti,

assecondandone movimento e dinamismo, crisi e rotture, ordine e disordine, progettualità e attitudini, desideri e obiettivi, ma mantenendo sempre come sottofondo interpretativo una logica unitaria per la comprensione delle diverse componenti interne e delle interferenze esterne che agiscono nell'intero corso di vita di un soggetto. Si rende così possibile individuare i modi attraverso i quali offrire alla persona le possibilità di orientare, cioè educare la vita in senso 'veramente umano', di alimentare il suo poter essere.

Sulla base del paradigma della complessità e di un'identità umana che si presenta come cosmica e planetaria, pare necessario, dal punto di vista scientifico-metodologico, indagare sullo sviluppo umano appunto in termini ecologici, e non eco-riduzionisti¹, considerando cioè le diverse possibilità di indagine, biologiche, ambientali, sociali, economiche, politiche e psicologiche per giungere ad una progettualità pedagogica.

Il punto di vista ecologico, che «consiste nel percepire ogni fenomeno autonomo (auto-organizzatore, auto-produttore, auto-determinato, etc.) nella sua relazione con

l'ambiente»², permette letture differenziate in ambito sociale, in relazione all'interpretazione delle azioni, delle idee, delle opere, considerando la dialogica complessa che «connette in maniera complementare, concorrente e antagonista da una parte le logiche autonome e interne specifiche del fenomeno, e dall'altra le ecologie del suo ambiente»³. Il paradigma ecologico non concepisce un adattamento passivo ad un equilibrio raggiunto in maniera stabile, ma contempla la possibilità di nuovi sviluppi per la vita umana nell'interazione Natura/Cultura, per cui la società dipende dall'eco-organizzazione naturale che, a propria volta, è trasformata e anche degradata dai processi sociali. Di qui lo sviluppo della coscienza ecologica, che assume un carattere esistenziale, mentre il problema della natura incontra quello della società e dell'umanità.

Alla luce del principio ecologico quale metodo e sfondo all'individuazione del significato di crescita e sviluppo umani, intendiamo soffermarci, nello specifico, sull'opportunità di rivedere la parzialità e riduttività di una lettura prettamente socio-economico-produttiva della *lifelong education* che ha determinato la diversa, e soprattutto confusa, categorizzazione/strutturazione del corso della vita attuale, del progetto esistenziale personale e del suo sviluppo in senso reticolare, con ricadute negative sulla possibilità di mantenere in vita l'intero ecosistema. La pedagogia come scienza dell'agire educativo, che funge da guida all'individuazione del percorso identitario, di umanizzazione della persona in senso personale e comunitario, deve pertanto sentirsi pienamente coinvolta nel chiarire il suo paradigma di tipo ecologico e anche ecosofico⁴, capace cioè di cogliere e guidare le interrelazioni fra sistemi e ambienti, in modo da poter offrire una nuova significatività al concretizzarsi dell'evento educativo, da leggersi in un contesto di sistema planetario che scardina i modelli di educazione messi in atto finora.

L'aspetto che intendiamo approfondire in questo contributo riguarda pertanto l'impegno che la pedagogia dovrebbe assumersi, per quanto utopico ed illusorio esso possa sembrare, nel verificare se e come sia possibile prospettare in termini educativo-formativi le possibilità di crescita e sviluppo umani. Si tratta cioè di avviare la definizione di modelli formativi in un momento in cui la situazione educativa sembra essere proibitiva e la

pedagogia pare trovarsi in una situazione di stallo, considerato che il paradigma pedagogico su cui potrebbe basarsi lo sviluppo ambientale e umano è minato sul nascere dall'assunzione totalizzante di quello antropocentrico di tipo economico-produttivistico, che pontifica anche su questioni educative. Suo tramite

l'uomo è diventato l'asservitore globale della biosfera, ma con ciò stesso si è trovato asservito. È diventato l'iperparassita del mondo vivente e, minacciando di disintegrare l'eco-organizzazione nella quale vive, minaccia così anche la sua sopravvivenza, proprio perché parassita. [...] Scopriamo che nella logica dell'asservimento della natura, che credevamo esclusivamente emancipatrice, era celato anche l'asservimento di noi stessi⁵.

Di fronte alle difficoltà di proporre una lettura pedagogica del progetto di vita umano, che a volte sembrano quasi insormontabili, ci pare comunque importante ritagliare uno spazio di riflessione che concorra a far emergere anche l'equivoco con cui talvolta si affronta il tema ecologico e dello sviluppo sostenibile. In particolare, proprio per non perpetuare uno stile di vita artificialmente costruito e non più difendibile, seppur ammantato da iniziative didattiche pseudo-ambientaliste, pare doveroso interrogarsi relativamente a:

- concetto di sviluppo ecologico in termini pedagogici, considerando l'esistenza di 'entità eco-bio-socio-antropologiche';
- emancipazione pedagogica rispetto all'assunzione del concetto di sviluppo sostenibile in termini esclusivamente economico-produttivi;
- revisione del modello formativo come risultato di una possibile lettura integrata fra pedagogia ed economia, con particolare riferimento all'economia civile⁶.

Chiaramente, andrebbero primariamente approfondite questioni ampie e complesse, fra cui quelle inerenti l'impianto e l'ottica che reggono oggi il sapere pedagogico, o i suoi stessi fondamenti ontologici. Ma se la pedagogia assume acriticamente i paradigmi dell'economia astratta per individuare l'orientamento da imprimere alla vita umana, mutuando così dalla scienza economica il proprio carattere di scienza prescrittiva capace di indicare percorsi educativi nuovi di realizzazione

personale, sociale e globale⁷, rischia di travisare lo stesso concetto di E. Morin di *unità multiplex*. Esso rappresenta la chiave di lettura per comprendere l'ambiente e accompagnare allo stesso tempo l'uomo, il quale vive e si realizza nell'interazione con gli altri e con le cose. E da Morin è possibile cogliere il metodo d'analisi rispetto alla necessità di 'risvegliare l'umanità', considerando cioè che l'evoluzione «sia essa biologica, sociologica o politica, non è mai diretta né regolare [...] il gioco del divenire è di una prodigiosa complessità»⁸. In particolare, lo pseudo-sviluppo della società occidentale odierna, caratterizzato da costrizioni tecno-crono-burocratiche, produce disagio e malessere che si esprimono come nocività e inquinamento ma anche come impoverimento psichico, morale e mentale, proprio perché tale modello è stato assunto in forma astratta, semplicistica e riduzionistica⁹. La via da percorrere richiede invece che si considerino le diverse relazioni che esistono ad ogni livello della realtà, di tipo biologico, antropo-sociologico, etico, noosferico. Contro ogni ottica riduzionista e semplificatrice va rilevato che

l'eco-sistema è all'interno dell'essere vivente che è all'interno del suo ecosistema; l'essere vivente è contemporaneamente prodotto e produttore, mezzo e fine, operatore e operato dell'organizzazione vivente. Bisogna dunque giungere all'idea complessa: *contraria sunt complementa*: due proposizioni contrarie possono essere anche complementari¹⁰.

La pedagogia sembra aver approfondito solo in parte, per diversi motivi, i temi dell'educazione ambientale e della prospettiva ecologica¹¹. Va infatti compiuta una riflessione euristica, epistemologica e metodologica sul senso dell'esistenza umana e sul conseguente modello ecologico che si intenda mettere in campo; l'evento *Expo Milano 2015* potrebbe offrire lo stimolo in tal senso, ma potrebbe anche rivelarsi, in maniera più riduttiva, semplicemente l'occasione per effettuare una rassegna tecnicistico-semplificatoria di esperienze didattiche sulle tematiche ambientali e alimentari, significative più dal punto di vista metodologico che come orientamento al progetto di vita dell'uomo, in quanto avulse o assoggettate ad un macrosistema sociale, economico e politico ritenuto immutabile.

L'ecologia dello sviluppo umano: il significato pedagogico

L'analisi pedagogica sulla crescita, sul divenire umano e sul suo sviluppo non può prescindere dall'esame della nota prospettiva di U. Bronfenbrenner, il quale, attraverso il modello processo-persona-contesto, che utilizza una metodologia cronosistemica in cui si considerano anche le mutazioni temporali dell'ambiente¹², evidenzia come non si possa parlare dello sviluppo di ogni persona senza fare riferimento all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale, al contesto in cui essa vive. L'approccio ecologico¹³ valuta attentamente le diverse interazioni organismo-ambiente (dal micro al macrosistema) che connotano la crescita della persona, cogliendo quest'ultima quale 'agente attivo' dotato di potenziali cognitivi, socio-emozionali, relativi al proprio temperamento e alla propria personalità. Essi lo mettono in grado non solo di adattarsi all'ambiente ma anche, rispettosamente, di modificarlo e di crearlo, contribuendo, in tal modo, ad imprimere particolari caratteristiche al suo sviluppo.

Abbracciando una prospettiva interdisciplinare, Bronfenbrenner considera che lo sviluppo umano non è già dato, ma è qualcosa che *potrebbe divenire* sulla base del miglioramento dei potenziali evolutivi, che dipendono a loro volta dalla qualità delle interazioni che si stabiliscono con l'ambiente. La sua visione è stata ricondotta alla bioecologia dello sviluppo umano, in cui si esaminano i diversi sistemi ecologici come interconnessi, inseriti uno nell'altro, coinvolti nel definire lo sviluppo ontologico individuale e inglobanti le funzioni individuali-personali, biologiche, psicologiche e comportamentali di ogni soggetto. In particolare, Bronfenbrenner ha anche evidenziato che nel suo modello bioecologico, processo-persona-contesto-tempo (PPCT), l'espansione della componente personale¹⁴, in maniera circolare, va ad arricchire la comprensione del sistema ecologico, cioè del contesto in cui la persona vive, operando dei cambiamenti¹⁵.

In sintesi la forza motrice dello sviluppo umano è costituita dalle relazioni fra un individuo attivo e il suo sistema ecologico, che si estende dinamicamente su più livelli. Secondo Bronfenbrenner, proprio queste relazioni

rappresentano la direzione principale della strada che bisognerebbe percorrere per migliorare l'esistenza dell'uomo. Le relazioni persona-contesto e il loro reciproco adattamento – gli scambi che avvengono tra persona e ambiente ecologico e che possono portare beneficio a entrambi – dovrebbero, in una prospettiva bioecologica, costituire il *focus* della ricerca sullo sviluppo umano e dei tentativi di migliorare il corso della vita a livello sia individuale, sia sociale. E, infatti, la plasticità di tali relazioni e quindi la possibilità di aumentare le regolazioni adattive che favoriscono lo sviluppo definiscono l'essenza dell'essere umano nell'ambito del sistema di Bronfenbrenner¹⁶.

L'inserimento dell'uomo in un contesto ecologico e sistemico¹⁷, da cui in parte dipende, pone degli interrogativi su come preservarne e gestirne la qualità, nella considerazione che l'ambiente non rappresenta solo un bene strumentale¹⁸. Del resto, anche Morin afferma che

i problemi della qualità della vita, della crescita, della centralizzazione, della tecnica sono inseparabili dai problemi fondamentali dell'organizzazione sociale, e con ciò la coscienza ecologica innesca la riconsiderazione a catena di questi problemi fondamentali. Ma nello stesso tempo si interseca con le ideologie, con i miti, con le ricette, con le semplificazioni politiche nelle quali rischia di svanire o di degradarsi e di diventare ideologia ecologista (la soluzione ecologica come panacea universale)¹⁹.

Colto nell'ottica pedagogica, il modello di Bronfenbrenner, rilevando l'importanza di costruire legami, interazione e reciprocità fra i soggetti e con l'ambiente, contribuisce a caratterizzare ancor meglio l'azione educativa che si rivolge intenzionalmente alla tutela, al riconoscimento e allo sviluppo dell'uomo e che si impegna per la sua 'piena' sopravvivenza. L'evento educativo si realizza in un contesto di condivisione, di riconoscimenti reciproci, di esperienze anche di crisi e vulnerabilità; si struttura attraverso stadi di crescita che non sono meccanicisticamente scanditi per tutti i soggetti e allo stesso modo, in quanto ogni persona vive a modo proprio le fasi di sviluppo. Il processo formativo implicato nel divenire della persona comporta, dunque, l'assunzione di responsabilità da parte dell'educatore, del formatore,

che accompagna il soggetto per la sua realizzazione. La cura educativa si presenta nel suo carattere incondizionato, «si rivolge ad ogni singolo individuo ed è intenzionata a tutelare, a promuovere, a rendere possibile la sua realizzazione per ciò che egli, nella sua unicità, può essere e diventare»²⁰. L'azione educativa non è conformatrice, ma è orientatrice e perfezionatrice, teleologicamente volta a far emergere e consolidare le potenzialità personali; senza il riconoscimento dell'altro diviene impossibile educare.

Lo sviluppo e l'incremento della vita umana nella concezione pedagogica richiede pertanto:

- La presenza di relazioni interpersonali ed educative in cui emerga la responsabilità nella volontà di sviluppare le capacità umane.

- La predisposizione e l'attenzione per un ambiente che consenta alla persona di viverci nella sua pienezza in maniera equilibrata; che contribuisca, cioè, al bene dell'uomo e di tutti gli uomini.

L'esplicitarsi e il realizzarsi delle potenzialità della persona sembra, però, sia difficilmente rintracciabili nel contesto vitale odierno, che non permette di "alimentare" al meglio le facoltà umane in modo "da rendere umani gli esseri umani".

Una particolare criticità in tal senso è facilmente rinvenibile se ci serviamo della categorizzazione proposta da M. Nussbaum per definire alcuni indicatori di riferimento che possono permettere di individuare se la persona venga considerata come una categoria oggetto di sfruttamento altrui o se sia ritenuta degna di rispetto e posta nelle condizioni di vivere una "vita umana". Tali categorie, che costituiscono criteri di valutazione del benessere e sono suscettibili di integrazione, vengono esplicitate come: vita; salute fisica (godere di buona salute, essere adeguatamente nutriti, avere una abitazione adeguata); integrità fisica (avere la possibilità di muoversi, essere protetti contro le aggressioni, godere di una vita sessuale e riproduttiva); sensi, immaginazione e pensiero (avere la possibilità di usare i propri sensi per immaginare, pensare e ragionare in modo informato e critico, esprimendosi creativamente e compiendo esperienze significative); sentimenti (giungere ad un equilibrio emotivo-affettivo mediante forme di associazione umana cruciali per lo sviluppo); ragion pratica (pervenire alla concezione del bene ed impegnarsi in una riflessione sulla

conseguente progettazione della propria vita); appartenenza (il vivere con gli altri e per gli altri, mostrare preoccupazione per il prossimo e sviluppare forme di interazione sociale, comprendere la condizione altrui, sviluppare forme di amicizia e di giustizia, poter essere trattati in maniera dignitosa); altre specie (essere in grado di vivere in relazione con gli animali, con il mondo della natura, dimostrando interesse e avendone cura); gioco (poter godere di attività ricreative); controllo del proprio ambiente (a. politico: poter partecipare in modo efficace alle scelte politiche, avere libertà di parola e di associazione; b. materiale: avere diritto al possesso della terra come concreta opportunità, avere diritto di cercare lavoro e di lavorare in maniera umana esercitando la ragione pratica)²¹.

Si nota, sin dalla prima analisi dei componenti di tale lista, come si tratti di riconoscere il diritto ad ogni singola persona all'interno della comunità di sviluppare le facoltà umane per potersi realizzare umanamente. Alcune capacità richiamano direttamente prospettive tematizzate dall'*Expo* (si veda, ad esempio, il riferimento al diritto al nutrimento, al controllo dell'ambiente e alla specie), ma soprattutto individuano nell'educazione, oltre che la presenza di adeguati supporti materiali, degli strumenti che contribuiscono primariamente alla piena espressione delle attitudini umane e non il loro spreco²².

L'«approccio della capacità» come proposto da Nussbaum, associato ad un elenco che ne definisce la presenza, considera che le persone dispongano di potenziali che permettono loro di sviluppare le funzioni umane e perciò di procedere nella realizzazione. Diventa fondamentale, pertanto, garantire «l'alimentazione, l'educazione e altre forme di sostegno»²³, predisporre l'ambiente materiale e istituzionale perché le persone possano avere la possibilità di esprimere le loro capacità e compiere le loro scelte riguardo agli 'obiettivi di funzionamento' che veicolano il loro progetto di vita. Il processo di realizzazione della persona, data l'incompiutezza, l'indeterminazione e la dipendenza da cui è connotata sin dalla nascita, richiede necessariamente il presidio pedagogico, che si esplicita nell'organizzazione di un percorso educativo di cura. Esso si svolge in modi diversificati, con interrelazioni sistemiche ed ecologiche, e soddisfa le condizioni di bisogno che si presentano in maniera diversa nelle età

della vita e permettono alla persona di esprimere le proprie capacità: dal cibo alla salute, all'integrità fisica, all'immaginazione, all'appartenenza, all'assenza di discriminazione e di sfruttamento, alla libertà politica²⁴.

La crescita come soddisfazione dei bisogni: approccio pedagogico ed economico

Ecco dunque il principio della fine; fine della civiltà dell'auto e della velocità, dei vuoti a perdere, dei tessuti da gettar via, degli abiti che durano solo una stagione, fine degli immobili senza isolamento termico, di vetro, di metallo, e di veli di cemento, che bisogna refrigerare in estate e rimpinzare di calorie in inverno; fine delle orgie di plastica, di luce, di fertilizzante, di cemento, d'acciaio, che caratterizzano le società cosiddette del consumo²⁵.

La concezione pedagogica di sviluppo della vita umana pare surclassata dall'assunzione del paradigma dominante legato ad una particolare tipologia di analisi economica, la quale fa riferimento ad un sistema produttivo del consumo, anche alimentare, fine a se stesso, che saccheggia le risorse non rinnovabili, distrugge il pianeta e aliena l'uomo e le sue possibilità di realizzazione. Siamo alle prese, secondo quanto ben ribadito da Latouche, con una «economia 'astratta', estranea alla realtà dell'esistenza degli individui e che disprezza totalmente la questione ambientale»²⁶, che sembra nutrirsi di vita propria al di fuori delle esigenze umane. L'uomo tecnicizzato rappresenta oggi una funzione al servizio dell'economia e costituisce un oggetto per il profitto mercantile. L'idea prevalente di economia, de-situata dall'uomo, ha tradotto, perciò, lo sviluppo in

un'impresa di occidentalizzazione del mondo che omogeneizza, piassa tutte le differenze e distrugge tutte le culture. Di fatto le nega. In realtà l'uomo vive nella cultura e per la cultura. E lo sviluppo sostituisce la cultura con che cosa? Con il consumo. [...] Lo sviluppo non è sostenibile perché si basa sulla distruzione delle culture e non soltanto sulla distruzione degli ecosistemi. Il concetto di sviluppo sostenibile è un concetto tossico²⁷.

L'idea di sviluppo mutuata esclusivamente dall'economia pone in primo piano il principio del consumo e dà valore agli oggetti, a cui vengono ricondotte anche le persone.

I consumi, perciò, sono un punto di vista interessante attraverso il quale osservare e interpretare le tendenze e i cambiamenti in atto nel nostro contesto sociale. Il consumo è oggi l'anello di costruzione tra identità personale, integrazione sociale e sistema economico e produttivo. Viene interpretato e vissuto come fattore di identità, di appartenenza e di integrazione, oltre che di relazione sociale. Sembra, infatti, che uno dei fattori che determinano i percorsi di vita e definiscono le differenze di *status* sia legato alla possibilità o meno di accedere a determinati beni di consumo che svolgono un ruolo fondamentale nel creare e sostenere l'identità degli individui nel loro contesto sociale²⁸.

Secondo Latouche, che utilizza notoriamente espressioni forti e provocatorie capaci di sollecitare la riflessione critica, un cambiamento potrebbe essere possibile nel momento in cui l'economia come dimensione pervasiva del vivere umano – la società di mercato – con la sua previsione di *onnimercantilizzazione* del mondo²⁹, lascia il posto ad una *politica ecologica*. Ad una società della crescita andrebbe sostituita una società della decrescita o dell'«abbondanza frugale»³⁰, apparente ossimoro che offre una lettura diversa dello sviluppo umano e che denuncia la falsa opulenza in cui viviamo, in una società dell'illimitato che è anche della frustrazione. L'estensione e l'attribuzione del paradigma economico-produttivistico al divenire dell'uomo ha stravolto, infatti, l'idea di bisogno e di cura e quindi anche la visione educativa di crescita e sviluppo. Viviamo nella società dell'apparente abbondanza, in realtà ci troviamo in quella della scarsità, in quanto la società dei consumi crea bisogni sempre nuovi la cui soddisfazione non avverrà mai, non essendovi limiti al consumo. Nell'economia astratta, come rileva Anders, l'uomo viene foggato non soltanto mediante la standardizzazione dei prodotti ma anche attraverso quella dei bisogni. «*Impara ad aver bisogno di ciò che ti viene offerto!*»³¹. Vi è una «istituzionalizzazione» della soddisfazione dei bisogni³² che conduce all'artificializzazione della vita umana, a comportamenti stereotipati ed uniformati, nonché al monopolio dello strumento che controlla in maniera esclusiva la soddisfazione del bisogno. L'economia astratta incrementa così la società dell'avidità, che non conosce la solidarietà e

il senso della comunità. E poiché la crescita infinita è incompatibile con un mondo finito, l'indice dell'impronta ecologica evidenzia che il modo di vita attuale non è sostenibile a lungo³³.

L'inquietante ansia predatoria, che costituisce una conseguenza dell'applicazione del paradigma economico allo sviluppo umano, rappresenta una sorta di trasformazione dell'azione umana che si esprime nei rapporti con le cose e con gli altri. Da una parte, dunque, la pedagogia deve predisporre alla tutela dell'umano ritrovando la giusta definizione dei bisogni, che si evolvono in desideri, cioè in aneliti alla completa realizzazione, e sono di varia natura, come lo stesso Maslow ha evidenziato nella sua concezione umanistica e olistica dello sviluppo umano: «È allora il caso di postulare un desiderio di capire, di sistemare, di organizzare, di analizzare, di cercare relazioni e significati, di costruire un sistema di valori»³⁴.

Una volta ricomposta la dimensione 'umana della persona', secondo anche quanto espresso da Nussbaum, va ridato il corretto valore ai diversi legami 'ecologici' che la persona stabilisce nel direzionare la sua crescita. L'educazione si costituisce dunque anche come educazione ambientale, in quanto il nutrimento della vita umana ha a che fare con una visione ecologica della persona, inserita in un contesto ambientale con cui intesse relazioni da cui viene trasformata e che trasforma. È nell'ambiente, tramite le persone e le cose, che la persona cresce e si sviluppa. È rispetto ad esso che l'evento educativo prende corpo per orientare la persona ad agire responsabilmente per il proprio benessere personale, che non può essere scisso da quello comune se ci si pone nella prospettiva futura di sopravvivenza dello stesso pianeta. Lo stesso Dewey scriveva:

Ogni educazione deriva dalla partecipazione dell'individuo alla coscienza sociale della specie. [...] Mediante questa educazione l'individuo giunge gradualmente a condividere le risorse intellettuali e morali che l'umanità è riuscita ad accumulare. Egli diventa un erede del capitale consolidato della civiltà.[...] La sola vera educazione avviene mediante lo stimolo esercitato sulle facoltà del ragazzo da parte delle esigenze della situazione sociale nella quale esso si trova. Tali esigenze lo stimolano a agire come membro di

un'unità, a uscire dalla sua originale angustia di azione e di sentire, e a pensare a se stesso dal punto di vista del benessere del gruppo del quale fa parte³⁵.

È necessaria l'educazione al mantenimento o, meglio, alla ri-creazione del connubio uomo-natura, oggi quasi scomparso, ponendo alla base del processo la coscientizzazione del significato di umanizzazione della persona, la quale è responsabile nella gestione dello sviluppo, che è biologico e anche culturale, quindi educativo, ed è capace perciò di costruire un progetto di vita in senso ecologico, cioè coinvolgente persone, culture, ambienti.

Quale educazione ambientale?

La riflessione pedagogica sull'evento *Expo 2015* potrebbe dunque con una certa facilità andare ad esplorare specificatamente alcune delle numerose tematiche che la manifestazione milanese sollecita ad analizzare, abbozzando una proposta progettuale educativa in relazione ai temi dell'educazione alimentare, dello spreco alimentare, del riciclo, della salute e del benessere... E quindi, anche in riferimento ai principi che fondano l'educazione ambientale, non esenti comunque da ambiguità e contraddizioni, presenti nella *Carta di Belgrado*³⁶ dell'UNESCO del lontano 1975, nella *Dichiarazione di Tbilisi* del 1977, nella *Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo* della Conferenza delle Nazioni Unite e nella *Carta della Terra* elaborata dalle Organizzazioni non governative in occasione del Vertice della Terra tenutosi a Rio de Janeiro nel 1992³⁷ e che ha dato il via alla produzione di numerosi trattati, e nella *Carta della Terra* approvata dall'UNESCO nel 2000, si potrebbe procedere all'individuazione degli obiettivi formativi da sviluppare mediante adeguate progettazioni educative. Essi, parafrasando Mortari, possono essere riferiti alla maturazione della «consapevolezza dell'importanza dell'ambiente globale», all'elaborazione di «problemi complessi del rapporto uomo-ambiente», allo sviluppo di «atteggiamenti di interesse per l'ambiente», all'acquisizione di «competenze per fornire un contributo alla soluzione dei problemi ambientali» e al miglioramento della qualità della vita³⁸.

Non si vorrebbe, però, che, restringendo tali obiettivi su proposte educative a breve raggio esse finissero col ripiegare su se stesse, avallando una logica conoscitiva del particolare, di tipo lineare e settoriale. Così, anche la manifestazione *Expo*, una volta conclusasi, potrebbe coprire e lasciare invariati un sottofondo, un ambiente, una cultura, un modo d'agire che, anziché sistemici e complessi, appaiono piuttosto dell'illimitato, dello spreco, del disumano, che evidentemente non sono educativi e che fanno trasparire delle crepe di cui tutti avvertono i risvolti nella quotidianità dell'esistenza.

Se manca l'orizzonte di senso, che ha una connotazione ecologica ed etica e rappresenta il macro in cui inserire le singole attività didattiche – cioè il micro –, diventa quasi impossibile pensare che tali iniziative possano avere una carica innovativa e di modificazione dell'esistente. Non si può disconoscere che la rarefazione dell'intervento pedagogico in relazione all'idea di sviluppo umano sia andata di pari passo con l'assunzione *in toto* di talune teorie economiche sul comportamento umano, le quali non si sono rivelate affatto neutrali e hanno condotto ad una sorta di riduzionismo nel modo di porsi della persona rispetto all'ambiente e agli altri. Il dominio del modello dell'economia di mercato, centrato sull'azione individualistica del sottrarre avidamente agli altri per l'immediato possesso pena la stessa distruzione futura, ha indotto a concepire la globalizzazione come possibilità di fruizione, o scempio irreversibile, delle risorse altrui³⁹. La presunta formazione e valorizzazione stessa delle risorse umane viene spesso intesa in tale ottica di preparazione al processo di saccheggio di materie e soggetti.

L'*Expo* e i progetti educativi connessi alla manifestazione, pur presentandosi con un'accattivante scenografia ecologica, potrebbero mantenere comunque inalterati i modelli comportamentali a cui si educano le nuove generazioni. Del resto, pur senza volere qui approfondire il tema, la problematica è simile a quella che contrappone sostanzialmente tre filoni del movimento ecologista, come sottolinea Mortari: *deep ecology*, *social ecology* e *shallow ecology*. I cosiddetti 'ecologisti superficiali o riformisti' ritengono che i problemi ambientali possano essere affrontati senza andare a ridiscutere le basi etiche e filosofiche a cui fa riferimento la società attuale, ma puntano soprattutto su cambiamenti di tipo gestionale-

tecnologico. Per i *deep*, ma anche per i *social ecology*, la corrente superficiale lascia invariata la visione antropocentrica-utilitaristica nel rapporto uomo-natura e quindi non riesce a fondare un'autentica visione ecologica che colga la specificità della vocazione umana e allo stesso tempo la sua responsabilità nel proteggere i sistemi complessi in cui si trova⁴⁰. Il rischio che ci pare di intuire è che le iniziative educative sollecitate dall'*Expo* con il progetto *Expo scuola*, pur anche potendo raggiungere obiettivi ecologici a breve termine, si inseriscano però, senza compiere il tentativo di ridiscuterlo, in un sistema economico-politico che continua a definire gli stili di vita delle persone in un certo modo; sostanzialmente, si effettuerebbe un'azione educativa, che si tradurrebbe a livello scolastico nel «fornire una corretta informazione ecologica e [nel] promuovere l'acquisizione di elementari comportamenti di rispetto per l'ambiente»⁴¹. L'analisi pedagogica spesso si accontenta di tali azioni a breve e medio raggio, che però non ridiscutono le prospettive socio-ambientali su cui si basano e la filosofia economica di fondo che le caratterizza.

La scienza educativa, se si pone degli intenti emancipativi e migliorativi rispetto al contesto e di salvaguardia del divenire della persona, ha dunque la necessità, innanzitutto, di ribadire il significato pienamente umano ed etico che attribuisce alla crescita e allo sviluppo nel corso della vita. Appare improcrastinabile ricondurre l'economia verso l'uomo, rapportandosi ad una società in cui sia possibile l'esercizio della dignità umana secondo una prospettiva interdisciplinare di tipo ecologico e biocentrico, ecosofico, intendendo con tali espressioni l'azione di conoscenza, riconoscimento e valorizzazione della diversità biologica e culturale nell'ambiente planetario, nella relazione tra esseri umani, natura e universo regolata da principi democratici ed equi. Poiché anche l'economia rappresenta una costruzione umana, pare possibile pensare che la pedagogia consideri l'opportunità di interessare rapporti scientifici che non considerino l'economia di mercato di tipo individualistico in senso ineluttabile, ma prospettino uno sviluppo economico diverso e tale da incrementare nuove pratiche di vita e di sviluppo umano.

Dall'uomo consumatore all'uomo ecologico: le possibilità dell'economia civile per la ripresa dell'umano

L'attuale atteggiamento di coloro che difendono il dominio tecnico sulla natura è un atteggiamento irresponsabile e arbitrario perché ignora le migliaia di bambini che ogni giorno muoiono di fame, le migliaia di animali, piante, pesci e uccelli sottoposti a trattamenti crudeli, le foreste e le popolazioni eliminate su scala massiccia. Noi viviamo sotto l'egemonia di un modello di sviluppo fondato su relazioni economiche che privilegiano soprattutto il mercato, abusando della natura e degli esseri umani, trattandoli come mere risorse e fonti di guadagno⁴².

Per l'analisi che qui stiamo conducendo è essenziale sottolineare che nella situazione odierna le relazioni umane, fondamentali per la crescita umana, sembrano farsi sempre più scarse e soprattutto inautentiche, schiacciate da una sovrastruttura economico-produttiva dominante che fa venir meno e rende irrilevante la responsabilità dell'uomo nell'intessere relazioni tra individui e ambienti che siano ecologiche, educative, umane, e quindi etiche. Difatti, «la concezione di uomo tradizionalmente accettata nelle teorie economiche è quella di un consumatore di cose, razionale e privo di legami interpersonali, che interagisce con i suoi simili solo attraverso *scambi di mercato*»⁴³. L'immaginario capitalistico⁴⁴, inteso nel senso di società di mercato, ci ha ormai assuefatto all'idea che il cammino e la crescita dell'umanità sono determinati dall'implementazione del sistema produttivo; ciò ha condotto allo sconvolgimento dei rapporti e delle reti sociali, non più in grado di sostenere lo sviluppo 'realmente umano'.

Dialogicità, reciprocità, gratuità rappresentano oggi dimensioni/capacità che paiono avere, in termini economici, poca attinenza con la crescita umana. Anche l'azione educativa sembra negli ultimi decenni avallare passivamente l'assunzione di uno stile di vita 'economico' poco consono all'umanizzazione della persona; lo sviluppo è stato letto come individuale benessere materiale e la posizione dell'individuo rispetto all'ecosistema di tipo predatorio permane anche nel rapporto con gli altri esseri umani. L'altro – risorsa naturale ambientale o persona – è divenuto un bene di consumo da utilizzare per tentare di

appagare i bisogni individuali e per raggiungere i propri risultati. Tale percorso conduce irrimediabilmente al naufragio della persona, misconoscendo la sua coscienza ecologica e la sua stessa matrice antropologica, in una riduzione funzionalistica che non ammette la reciproca appartenenza degli individui e annulla il passaggio «da un'etica dell'autonomia all'etica della disponibilità»⁴⁵.

La pedagogia dovrebbe impegnarsi in tal senso perché

le nostre società comprendano le loro vitali connessioni con l'ambiente. Così come sempre più incombente è la necessità di rendere lo sviluppo umano plausibile e adeguato alla pienezza della realizzazione personale e comunitaria, a cui abbiamo il dovere di aspirare. Il valore delle scienze, in questo percorso, si fa grande. Il ripristino di un opportuno orientamento alla persona umana, allora, si impone come irrinunciabile, affinché il contributo delle scienze sia positivo ed effettivamente orientato al senso comune⁴⁶.

Invece il dogma a cui viene “formata” la persona sembra riferirsi all'acquisizione di strumenti che valorizzino la scaltrezza con cui poter evidenziare la propria competenza nel colonizzare quanto la circonda, nel compiere rapacemente atti di razzia su tutto. Difficilmente trova adepti la visione secondo la quale si può stare bene e trovare il ‘nutrimento’ umano se si ricreano le risorse e se si offre la possibilità ad ognuno di usufruirne condividendole. Sembra piuttosto essere diffusa in ogni pratica umana, anche in quella educativa, la logica del mercato secondo ‘la competizione posizionale’, in cui

lo scopo dell'agire economico non è la tensione verso un comune obiettivo – come l'etimo latino “cum-petere” lascerebbe chiaramente intendere – ma l'hobbesiana “mors tua, vita mea”. È in ciò la stoltezza della posizionalità, che, mentre va a selezionare i migliori facendo vincere chi arriva primo, elimina o neutralizza chi arriva “secondo” nella gara di mercato. In tal modo il legame sociale viene ridotto a rapporto mercantile e l'attività economica tende a divenire inumana e dunque ultimamente inefficiente⁴⁷.

Vi è anche un'altra visione economica, quella dell'economia civile, di cui l'economista Zamagni è un sostenitore⁴⁸, che propone invece esperienze di socialità

umana all'interno della vita economica e che vede nel mercato non un luogo di sfruttamento e sopraffazione ma un ambito in cui operare per la soluzione dei problemi della società, per una riconciliazione fra individuo e comunità, mercato e vita civile, contratto e gratuità⁴⁹. È importante così che la pedagogia riconosca il valore dell'iniziativa imprenditoriale, per inquadrarla però nella dimensione della realizzazione integrale dell'uomo. L'economia civile si pone in maniera critica

verso l'obiettivo tradizionale del *self-interest*, individuato come il principale criterio di razionalità dell'*homo oeconomicus*. L'educazione, rivolta a porre l'enfasi su comportamenti non-strumentali ma *espressivi* di virtù civili, si configura secondo una razionalità del noi (*we-rationality*), dove *l'anelito alla felicità della vita sociale ha da essere interpretato anche nell'ordine della dimensione economica*⁵⁰.

Il processo educativo deve prendere atto di tali possibilità per scardinare la regola che sembra guidare l'azione anche delle giovani generazioni, quella per cui esiste solo la logica del ‘dare per avere’ o del ‘dare per dovere’⁵¹. Di contro, si tratta di inserire il principio della gratuità e la prassi della reciprocità, che divengono elementi costitutivi di una nuova visione economica che mira al bene comune e permette la stessa sopravvivenza dell'uomo, del pianeta e l'avvento di una società ecologica⁵². In tal modo si potrebbe cominciare a rivedere un processo che sembra quasi irreversibile, la “trappola della povertà”, secondo il quale la mancanza di cibo per alcune fette di popolazione non è dovuta oggi alla carenza di risorse in assoluto, ma alle norme e ai principi che regolano il mercato globale:

La fame non è una tragica novità di questi tempi; ma ciò che la rende oggi scandalosa, e dunque intollerabile, è il fatto che non è la conseguenza di una “*production failure*” a livello globale, di una incapacità cioè del sistema produttivo di assicurare cibo per tutti. È piuttosto una “*institutional failure*”, la mancanza, cioè di adeguate istituzioni, economiche e giuridiche, il principale fattore responsabile di ciò⁵³.

Inoltre, come afferma Sen, non va assunta acriticamente l'idea che il mercato possa garantire automaticamente la

libertà d'azione della persona, né tanto meno la sua felicità:

La retorica a cui spesso si fa riferimento di mercati capaci di rendere le persone “libere di scegliere” deve essere unita 1) alla specificazione dei criteri di cosa si intende per “libertà di scelta” e 2) all’impiego di questi criteri per esaminare e vagliare quello che il mercato fa e non fa⁵⁴.

Sen distingue la *libertà di agire* dalla *libertà di conseguire*. Con la prima si intende sostanzialmente la possibilità di iniziativa autonoma, con la seconda si intende il diritto ad ottenere sulla base delle azioni proprie e di quelle altrui. Poiché il vivere in comunità non è solo una scelta dell’individuo, ma un suo elemento costitutivo, va compreso se spetti solo al mercato individuare quali regole e quali valori attribuire a tali libertà di scelta. Nel corso del tempo i valori hanno assunto una dimensione privata, e ciò ha fatto sì che le interazioni economiche siano state rette solo dalla competizione e che le leggi anonime del mercato si siano sostituite alle relazioni interpersonali, fino ad arrivare a concepire come unico stimolo all’azione quello di trarre il massimo profitto individuale. Ciò ha offuscato valori quali la fiducia reciproca, l’impegno, il rispetto dei termini contrattuali, provocando l’estendersi di frode, corruzione, disastro planetario. Di qui le conseguenze che ormai sono sotto gli occhi di tutti e coinvolgono ognuno anche in relazione al modo di condurre i quotidiani rapporti interpersonali. Vanno quindi riconsiderati valori diversi, pensando di introdurre ‘un’etica degli affari’.

Ci sono anche altri valori – in un certo senso più sofisticati – importanti per alcuni aspetti ulteriori della buona riuscita delle attività economiche, quali la protezione dell’ambiente, la lotta alla povertà, la prevenzione della disoccupazione, e così via. [...] Esiste un legame evidente tra i valori e la natura dei risultati raggiunti che possono essere cose semplici, come impedire che venga gettata immondizia sulle strade o riciclare i materiali di scarto, oppure più complesse, come offrire un supporto adeguato da parte della comunità alle persone economicamente svantaggiate e combattere l’esclusione e l’isolamento sociale⁵⁵.

Il rispetto per la dignità umana e quello per le risorse

planetarie, alle quali la persona partecipa, vanno dunque di pari passo. La società occidentale, invece, con l’ottica mercantilistica e produttivistica fine a se stessa ha finito con il liberare, anziché contrastare, “passioni tristi” come l’ambizione, l’avidità, l’invidia e l’egoismo.

La modernità ha creduto che i vizi privati, canalizzati dall’economia attraverso l’interesse, diventassero delle virtù pubbliche, lavorando, all’insaputa di chi ne era portatore, per il bene comune. Di conseguenza, quei vizi potevano essere scatenati senza pericolo. E allora nelle buone scuole di economia (e non solo) si predica: “Coraggio, ragazzi! Pensate al vostro interesse, all’interesse dell’impresa, del padrone! Dovete essere dei killer, arraffate tutto quello che potete!”. Ma il risultato è ben lontano dalle aspettative dei partigiani del *laissez-faire*, anche se la concorrenza è regolata dalle norme fissate dalla Commissione europea⁵⁶.

Il reputare le relazioni economiche quale modello onnicomprensivo fondato sulla finanziarizzazione ha prodotto una sostituzione delle relazioni intersoggettive con ‘transazioni anonime e impersonali’, ha fatto sì «che valori come lealtà, integrità morale, relazionalità, fiducia venissero accantonati per fare spazio a principi d’azione finalizzati al conseguimento dei risultati a breve termine»⁵⁷. Le relazioni della nuova cultura finanziaria sembrano essersi estese anche a livello di rapporti sociali ed educativi, trasformando, in senso pervasivo, l’uomo in speculatore, arrivando ad identificare tale modalità d’agire in una sorta di sua ‘attitudine e predisposizione caratteriale’. Evidentemente, su queste basi, appare complesso pensare di dar vita all’evento educativo, che, come già evidenziato, privilegia una strategica relazione interpersonale sorretta dall’intenzionalità per la cura dell’autenticità di ogni persona.

In un plausibile dialogo fra economia e pedagogia va allora messo in risalto e ripristinato il possibile nesso fra ‘fraternità ed economia’, ricordando che è con l’avvento del sistema capitalistico che, al contrario, «il principio di reciprocità si perde per strada»⁵⁸. Paradossalmente, la sua vanificazione può divenire controproducente per lo stesso sistema economico, in quanto sono i beni relazionali che costituiscono il collante delle società. Il modello economico attuale riesce infatti a soddisfare certi bisogni

materiali ma non quelli relazionali e spirituali, tipici dell'uomo, poiché «un bene relazionale è il bene che può essere prodotto e fruito soltanto *assieme* e simultaneamente da coloro i quali sono gli stessi produttori delle relazioni che li coinvolgono»⁵⁹. Poiché le teorie economiche sembrano incidere sullo stesso comportamento dell'uomo, va smontata la concezione secondo la quale la visione dell'economista è neutra dal punto di vista assiologico⁶⁰. All'interno del mercato va dunque trovato, per Zamagni, uno spazio che sviluppi il principio della reciprocità, in modo tale da rifondare il vincolo sociale e mettere in atto le pratiche di distribuzione della ricchezza secondo un principio di equità⁶¹. In tal modo i cittadini rigenerano i valori della solidarietà, della simpatia, della responsabilità di impresa che se permettono al mercato di non collassare, consentono di far trovare alla società il senso del suo incedere, della sua «crescita umana»⁶².

Se la felicità umana si nutre non tanto dell'accumulazione di merci, quanto dalla qualità delle relazioni umane, che costituiscono il capitale sociale⁶³, va rivalutata la forma di ricchezza, l'alimento umano, derivante dai beni relazionali più che dai beni materiali. Con la creazione della società opulenta la ricerca dell'abbondanza materiale ha funzionato solo nei trent'anni che sono seguiti al secondo conflitto mondiale. La produzione di merci e il miraggio dell'abbondanza hanno infatti rappresentato la logica compensazione rispetto al precedente periodo di privazioni e stenti. Il sistema poi è degenerato⁶⁴, dando luogo alla società onnipervasiva individualistica dello spreco, di cui si vedono i risultati. Se richiamiamo la tradizione filosofica constatiamo che la felicità consiste nel limitare i nostri bisogni, gestire i desideri ed evidenziare una certa sobrietà, condividendo i nostri beni; essa è opposta all'esagerazione, alla dismisura che caratterizza invece la società odierna. È tempo allora di passare da una visione antropologico-economica legata all'individuo, *in-divisum*, autosufficiente, a quella della persona, come essere-in-relazione che si realizza solo in rapporto con gli altri⁶⁵.

Una possibile alleanza tra pedagogia ed economia nell'educazione ambientale

Alla pedagogia, anziché farsi fagocitare dalle regole

dell'economia astratta, spetta anche il compito di ritrovare il senso dell'umano che deve pervadere la stessa. Non possiamo esimerci dal ricordare ancora una volta che l'approccio paneconomicistico ha contagiato anche i contesti educativi, in cui si tratterebbe invece di operare un cambiamento – che Latouche definisce utopistico in senso positivo⁶⁶ – delle pratiche umane e del modo di significarle, per aprire una nuova strada da percorrere per lo sviluppo umano. Impedire la distruzione dell'ecosistema significa insomma modificare sostanzialmente la società odierna, orientarsi verso la 'sobrietà conviviale e volontaria' e ritrovare ciò che sostanzia la dignità umana.

Uscire dallo sviluppo, dall'economia e dalla crescita non significa dunque rinunciare a tutte le istituzioni sociali di cui l'economia si è appropriata, ma *reinquadrarle* in una logica differente. Non si tratta di abolire tutte le istituzioni colonizzate dall'economico, ma di restituirle alla socialità. Gli scambi di prodotti e di servizi (compreso il lavoro) non sarebbero più dei puri scambi tra cose, oggetto di calcolo monetario, ma ridiventerebbero scambi tra uomini (con le incertezze che ciò comporta...). Insistiamo: l'uscita dall'economia significa esattamente una *Aufhebung* nel senso hegeliano di abolizione/superamento. Ma questa uscita implica la rinuncia all'idea di una scienza economica come disciplina indipendente e formalizzata. La decrescita può dunque essere considerata un "eco socialismo", soprattutto se per socialismo bisogna intendere, con André Gorz, "la risposta positiva alla disintegrazione dei legami sociali sotto l'effetto dei rapporti mercantili e di concorrenza, caratteristici del capitalismo"⁶⁷.

Staccarsi dalla religione della crescita, di fronte ai rischi di *default*, comporta un cambio di mentalità nella propria visione del progetto del corso di vita, che è personale ma al tempo stesso legato alla comunità. Si tratta cioè di avanzare una politica ecologica che scardini anche quella dell'*ecobusiness*, in cui l'economia toglie la possibilità alla persona di gestire il proprio divenire.

Va verificato che un progetto come l'*Expo Milano 2015* nei suoi intenti faraonici persegue finalità a lungo termine di tipo ecologico e di salvaguardia dell'ambiente; se sia, cioè, veramente lo strumento più adatto per affrontare la sfida dello sviluppo o se alimenti comunque la società dei consumi. Si deve evitare che anche la sfida educativa posta

dall'*Expo* si traduca cioè in un pullulare di iniziative e progetti, in una vetrina educativo-sociale-economica in cui gli assunti educativi di fondo rimangono però invariati, che venga presentata cioè un'offerta formativa sostanzialmente legata ad una domanda educativa che segue il paradigma produttivistico. L'individualismo che caratterizza l'approccio sociale rischia, infatti, di tradursi anche a livello formativo, mentre vanno ricercate

strategie d'azione più appropriate per connettere *green marketing* e stili di vita sulla base del principio secondo cui i beni della terra, i prodotti del suolo, l'acqua e le materie prime non appartengono ai primi che se ne impossessano e le sfruttano, ma sono destinati a tutti per il soddisfacimento delle necessità vitali e per il raggiungimento del benessere⁶⁸.

Va indagato, allora, a quali stili di vita la persona vada formata ed educata. Crediamo che per la pedagogia si tratti di ripartire dall'educazione come fondamento della possibilità di crescita umana, della sua sostenibilità per l'edificazione di una casa comune e per «l'educazione della persona alla vita buona»⁶⁹, in una alleanza uomo-uomini-ambiente che combatta l'azione diffusa di noncuranza di ciò che non è possesso immediato individuale, se non di abuso dello stesso. Di qui l'importanza di ridiscutere, anche con la scienza economica, i concetti educativi di capitale sociale, di benessere individuale, e la necessità di ripensare e di agire per la costruzione di rapporti diversi fra persone e ambiente.

In questo senso la pedagogia generale e sociale, quale agire pratico-progettuale sul percorso formativo dell'uomo, deve trovare una possibilità di incontro con l'economia e la politica per definire e orientare un'idea differente di sostenibilità, cioè come possibilità di sviluppo 'ecologico' e quindi integrale dell'uomo.

Il compito di accrescere il benessere umano e la sfida di ridurre l'impronta ecologica al livello minimo possibile costituiscono termini essenziali per dibattere della sostenibilità dello sviluppo. Le questioni in parola, connesse con la capacità globale di carico del pianeta, ossia con l'impatto che l'ecosistema globale può sostenere sul lungo periodo, hanno da essere affrontate con riguardo a diverse

discipline, non ultime quelle economiche e pedagogiche⁷⁰.

L'evento *Expo* contribuisce di certo ad innescare processi di elaborazione di progetti didattici la cui ricchezza e varietà consente di innovare la prassi didattica, ma va fatto lo sforzo di comprendere più in profondità come si possa oggi, di fronte ad un certo assetto economico-politico e culturale, porsi l'obiettivo di "alimentare la persona umana". Certo, il tema «*nutrire il pianeta, energia per la vita*» è essenzialmente una questione educativa. Richiede un lungo e difficile cambiamento che investe diversi ambiti del nostro quotidiano⁷¹. Un cambiamento che sostanzialmente potrà avvenire se alla base dei progetti educativi si potrà porre la discussione sulla logica che sottende l'idea di consumo, e non solo dell'energia e del cibo, ma anche delle persone stesse. Affinché la rassegna dell'*Expo* non si sviluppi in maniera autoreferenziale è opportuno che solleciti, in ambito pedagogico, una discussione sulla generale ristrutturazione del modo di porsi della persona rispetto alla realtà, sul significato e sulla messa in atto delle dinamiche educative che possono dar vita ad una società civile aperta e creativa, regolata dal rispetto della persona e non lasciata al caos esistenziale come pare accada oggi⁷².

Il nutrimento rapportato alla vera crescita umana, inteso come cibo, come sviluppo, come ricerca del benessere, include un certo modo di vedersi e di vedere gli altri, di accostarsi a persone e natura secondo un *ethos* civile capace di considerare lo sviluppo integrale dell'uomo e, alla luce di ciò, come afferma Malavasi, affrontare le questioni critiche «connesse con: l'interdipendenza tra la promozione integrale della persona e il riconoscimento dei diritti dell'ambiente naturale, il rapporto tra cultura d'impresa e sostenibilità educativa, la relazione tra *performance* economica e qualità nei processi formativi che concernono buone pratiche ambientali»⁷³.

Umanizzazione significa sostenere l'uomo – dal latino *homo* e *humus*, terra – a ritrovare le proprie radici e il senso di misura verso l'ambiente e verso di sé, come già rilevato da Spranger⁷⁴. È opportuno individuare l'atteggiamento umano con cui ci si dispone verso la natura; se cioè all'ambiente venga attribuito un valore intrinseco o strumentale; se esso sia solo oggetto della prepotenza dell'uomo e della sua volontà di dominio, nel

tentativo di nascondere la sua precarietà e la sua finitezza rispetto alla natura stessa⁷⁵, o se costituisca motivo di riflessione per operare un ridimensionamento della *hybris* smodata⁷⁶. La prospettiva ecologica richiede un'adeguata problematizzazione pedagogica e, soprattutto, postula una formazione permanente, affinché ogni persona nel corso della propria vita possa preservare l'«educazione pienamente umana», nella sua coscienza morale del posto che occupa nel pianeta⁷⁷. L'individuazione del 'limite' e della 'misura' nell'agire della persona fanno parte integrante della sua realizzazione ed esprimono una visione etica dell'uomo su cui dovrebbe far perno l'educazione, anche scolastica. La pedagogia deve riflettere, dunque, su come oggi l'educazione stia aiutando la persona «a maturare la propria posizione nel mondo»⁷⁸, su come contribuisca a salvaguardare la vita e lo sviluppo, su come si possano accompagnare le nuove generazioni ad acquisire uno stile di vita adeguato, umano, in cui la sobrietà e la limitazione non rappresentano la mortificazione della persona umana, ma la possibilità di salvaguardare la sua integrità, che è equilibrio.

Nella crisi attuale, che è *kairos*, momento favorevole, si può cogliere un'opportunità per mettere in moto la resilienza educativa, la possibilità di rispondere positivamente alle sfide. Se il sistema educativo-scolastico stesso è in crisi e se la scolarizzazione scolastica di massa è oggi un veicolo di trasmissione dell'immaginario dell'*homo aeconomicus*, allora si può pensare, se non ad una nuova forma di descolarizzazione della società, come argomenta Latouche pensando a Illich⁷⁹, sicuramente ad una sua ristrutturazione. La pedagogia deve riuscire ad operare una riflessione sull'educativo fra sfera pubblica e privata nella *lifelong education*, per far emergere la chiave di volta della formazione di una persona che sia capace di leggersi e di agire come soggetto individuale e collettivo al tempo stesso: «La vita quotidiana dovrebbe essere uno spazio etico e lo sarà se agiamo preoccupandoci delle conseguenze delle nostre azioni sugli altri»⁸⁰. Perciò non basta assumere lo slogan dello 'sviluppo sostenibile' nei progetti scolastici di educazione ambientale senza tener conto che un certo sviluppo sostenibile non considera i valori della giustizia sociale e della solidarietà, non cambia il rapporto fra finanziatori e finanziati, fra paesi poveri e non⁸¹. La sostenibilità va pensata come possibilità che ad

ogni persona siano riconosciuti i diritti personali e sociali, che sia permesso lo sviluppo del potenziale di crescita nel rispetto e in armonia con la natura, prospettando una qualità di vita per il presente e, per il futuro, di autonomia e di sviluppo del pensiero critico. Se la scuola «è un rituale iniziatico alla magia economica» e se «il sistema globale di educazione-istruzione-formazione contemporaneo è costituito di sapienti variazioni nell'arte della fuga»⁸², ci pare necessario che la pedagogia arrivi a definire una responsabilità etica nella formazione dei soggetti in crescita per non alimentare un mondo, che si sa comunque senza futuro, di ipocrisia e di inganno.

La pedagogia non può affrontare la problematica del rispetto per l'ambiente, per i territori e le comunità coinvolte, dello sviluppo sostenibile, delle «energie per la vita», senza essere sorretta dalla riscoperta dell'umano stesso che si esprima in un'«educazione sostenibile»⁸³. L'azione formativa deve tener conto della complessità 'ecologica' della problematica, per cui il presidio pedagogico deve andare di concerto con una chiarificazione dei modelli culturali dominanti relativi alle dimensioni umane ecologiche e con l'intervento politico-legislativo. In definitiva, pensando in particolar modo all'intervento scolastico, l'educazione ecologico-ambientale non può ridursi ad una proposta didattica di contenuti riferiti al generico rispetto dell'ambiente e alla corretta distribuzione delle sue risorse. Se l'educazione di per sé è sempre educazione ambientale⁸⁴, essendo l'ambiente parte integrante del corso della vita di ogni persona, vanno fatti oggetto di esame gli stili di vita diffusi oggi, quale visione del mondo e dell'uomo essi sottendano, per comprendere se e come transitare da una visione antropocentrica ad una ecosofica o biocentrica⁸⁵, scegliendo se educare all'agire umano o al fare tecnico e predatorio, con conseguente analisi dei concetti di produttività, di bene, di consumo, di spreco.

Conclusione

Più riusciremo a comprendere il legame che ci unisce agli altri esseri, più ci identifichiamo con loro, e più ci muoveremo con attenzione. In questo modo diventeremo anche capaci di godere del benessere degli altri e di soffrire quando una disgrazia li colpisce. Noi cerchiamo il meglio

per noi stessi, ma attraverso l'espansione del sé ciò che è meglio per noi è anche meglio per gli altri⁸⁶.

Appare inderogabile la riflessione pedagogica riguardante l'identificazione della missione educativa della scuola e, più in generale, in un contesto di sistema formativo integrato, del significato che l'orientamento educativo assume per lo sviluppo umano. Latouche, ancora, mette in guardia rispetto ad un sistema educativo-scolastico, che 'rituale iniziatico alla magia economica', anziché pensare al benessere reale della persona, seguendo 'il feticismo del Pil' abbraccia una ideologia mercantile, creando delle scuole di 'guerra economica'⁸⁷. Prima ancora di prendere in esame i singoli progetti didattici 'ecologici', ambientali, alimentari, va indagato se la pedagogia stia volgendo un ruolo emancipativo nel mettere in grado ogni persona di valutare in maniera critica e autonoma le proprie scelte di vita o se si adegui alla formazione del consumatore moderno, che allo stesso tempo è anche colui che, così come non rispetta l'ambiente, allo stesso modo non attribuisce valore e dignità nemmeno alle persone. Certo, si tratterebbe di predisporre 'un'educazione rivoluzionaria', che, come esplicita lo stesso Latouche, non è facilmente e immediatamente proponibile. Trattandosi però di un cambiamento culturale la scuola e le agenzie educative appaiono investite appieno del compito, come Dewey aveva chiarito considerando l'educazione per la pratica democratica. La pedagogia può essere sollecitata

dall'evento *Expo* a rivedere sia l'approccio conoscitivo in senso ecologico, sia i postulati antropologici ed ecoantropologici⁸⁸ su cui si fondano gli orientamenti educativi della *lifelong education* per l'umanizzazione della persona in una prospettiva planetaria. La ricerca delle interconnessioni in senso batesoniano⁸⁹, concepite sia come possibilità di creare legami, policentrici e complessi, fra le diverse scienze – fra cui la pedagogia e l'economia – sia come *modus operandi* della persona 'contestualizzata', consentirebbe di orientare in miglior modo il progetto di vita umana. Con Gorz, potremmo allora chiederci, «se bisogna cambiare la crescita o cambiare il prodotto»⁹⁰, modificare le procedure o individuare una nuova forma di economia che sia di supporto alla realizzazione umana, cogliendo il rapporto che unisce gli esseri umani, attribuendo valore alle diverse realtà naturali, senza vedere nell'uomo solo il dominatore. Agli 'ingegneri dell'anima' vanno affiancati i docenti, gli educatori, i maestri capaci di educare persone, in grado di associarsi liberamente in vista di mete comuni 'con il massimo di autonomia individuale e collettiva'⁹¹, per evitare il saccheggio planetario di tutto e di tutti. Come affermava Bateson nel lontano 1970, a proposito della crisi ecologica e delle false idee circa il potere di controllo e di dominio dell'uomo sull'ambiente o relative al determinismo economico come cosa ovvia e sensata e reso possibile dalla tecnica, «la nostra non è l'unica maniera di essere uomini: è concepibile che la si possa cambiare»⁹².

MIRCA BENETTON

mirca.benetton@unipd.it

Professore associato di Pedagogia generale, Università di Padova
Associate Professor of Pedagogy, University of Padua

¹ E. Morin, *Il pensiero ecologico (L'écologie généralisée)*, 1980), Hopefulmonster, Firenze 1988, p. 126.

² *Ivi*, p. 107.

³ *Ivi*, p. 120.

⁴ In questo contributo non ci soffermiamo sull'analisi delle differenziazioni circa l'uso dei termini ecologia, ecologia profonda, olistico, ecosofia, biocentrismo. Per un approfondimento si veda P. Pagano, *Antropocentrismo, biocentrismo, ecocentrismo: una panoramica di filosofia ambientale*, «Energia, ambiente ed innovazione», 2, 2004, pp. 72-96; P. Pagano, *Filosofia ambientale*, Mattioli 1885, Fidenza 2002. G. Salio, *Ecologia profonda ed ecosofia*, in A. Naess, *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita (Okology, samfunn og livsstill)*, 1976), Red Edizioni, Como 1994. Consideriamo qui il paradigma ecologico nella sua 'idea complessa', consapevoli però che l'uso dei diversi termini presenta delle ambiguità. Certa ecologia

profonda può, ad esempio, celare un atteggiamento antiumanistico quando propugna il controllo delle nascite per l'equilibrio ecosistemico. Il biocentrismo può anche condurre ad una sottovalutazione della peculiarità della condizione umana ponendo l'uomo alla stregua di tutti gli altri esseri viventi, per contrastare la visione dell'antropocentrismo forte secondo il quale l'uomo può disporre totalmente della natura. L'ecosofia presenta le sue ipotesi in un quadro concettuale più di tipo intuitivo spirituale che fondato razionalmente su principi scientifici, mentre l'olismo con la supremazia del tutto sulle parti, può indurre ad una svalutazione del singolo. L'approccio ecologico di E. Morin evidenzia proprio la complessità dei sistemi aperti in cui l'uomo è inserito e considera l'*unitas-multiplex*, in cui l'unità è di tipo complesso, emerge nel rapporto fra le parti, ed entrambe sono considerate. Ciò comporta il superamento dell'analisi riduzionista dovuta alla contrapposizione fra scienze della natura e scienze umanistiche, per la costruzione di un loro sodalizio che permetta di cogliere l'identità umana in tutta la sua varietà e complessità, collocata in un sistema ambientale rispettabile per l'individuazione delle radici dell'uomo e del suo stesso futuro. In tale contesto va rilevata l'ambiguità del principio di sostenibilità ma anche la sua possibilità di evoluzione positiva in una visione eco-sistemica.

⁵ E. Morin, *Il pensiero ecologico*, cit., pp. 100-101.

⁶ «Il discorso pedagogico ha da sviluppare una comprensione adeguata delle peculiarità dei processi economici attuali, considerando “il carattere riduzionista di gran parte della teoria economica contemporanea”, la quale, proprio in quanto “costruita su una visione distorta dell'agire umano”, pare non essere in condizione di interpretare diversi nuovi problemi che interessano le società contemporanee, dal degrado ambientale all'aumento sistematico delle ineguaglianze sociali. [...] Le categorie comunemente impiegate per descrivere il funzionamento di un sistema economico, adottate per esempio nelle teorie dell'equilibrio generale che si ispirano a M.E.L. Walras, sono dominate da un pressoché assoluto “individualismo assiologico”; i modelli di puro scambio, in particolare, rappresentano un caso assai indicativo» (P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e Pensiero, Milano 2003, p. 183).

⁷ Cfr. A. Granese, *Etica della formazione e dello sviluppo, “nuova economia”, società globale. Preliminari pedagogici a una ricostruzione filosofica*, Anicia, Roma 2002. «Il paradigma pedagogico ricavato dalla considerazione dello sviluppo individuale nell'arco di tutta la vita, scandito in fasi di età in una successione determinata da leggi biologiche e condizionata da leggi, abitudini e convenzioni sociali, subisce un significativo rivolgimento se si pongono in connessione i problemi e gli schemi dell'evoluzione personale e i percorsi dell'evoluzione impersonale su scala planetaria» (Ivi, p. 238).

⁸ E. Morin, *Dove va il mondo? (Où va le monde?, 2007)*, Armando, Roma 2012, pp. 22-23.

⁹ Ivi, pp. 43-45.

¹⁰ E. Morin, *La sfida della complessità (Le défi de la complexité, 2011)* Le Lettere, Firenze 2011, p. 53.

¹¹ E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 1998, p. 12.

¹² U. Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, in R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, Jessica Kingsley, London 1992, pp. 187-249.

¹³ U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano (The Ecology of Human Development. Experiments by Nature and Design, 1979)*, il Mulino, Bologna 1986.

¹⁴ «Le caratteristiche individuali compaiono effettivamente due volte nel modello bioecologico. Una prima volta quando rappresentano uno dei quattro elementi che determinano la forma, l'intensità, il contenuto e la direzione del processo prossimale”, e successivamente in quanto “risultati dello sviluppo”» (Bronfenbrenner e Morris, cit. in R.M. Lerner, *Prefazione*, in U. Bronfenbrenner (ed.), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo (Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development, 2005)*, Erickson, Trento 2010, p. 24).

¹⁵ Ivi, p. 21.

¹⁶ Ivi, p. 25.

¹⁷ Il concetto di sistema non va ovviamente banalizzato né assunto in maniera statica o rigida, con lo scopo di giungere ad una struttura della realtà totalmente definita. «Al di là delle diverse interpretazioni cui è soggetta la nozione di sistema nell'ambito delle scienze, la sua introduzione nel contesto educativo trova legittimità se viene intesa come un punto di vista all'interno del quale il soggetto mette in atto processi conoscitivi tesi alla ricerca delle relazioni» (L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, FrancoAngeli, Milano 1994, p. 183).

¹⁸ K.E. Goodpaster, *On Being Morally Considerable*, in M.E. Zimmerman et al. (ed.), *Environmental Philosophy. From Animal Rights to Radical Ecology*, Prentice Hall, Upper Saddle River 1998.

¹⁹ E. Morin, *Il pensiero ecologico*, cit., p. 132.

²⁰ R. Fadda, *L'intenzionalità educativa tra progettazione e cura*, in F. Cambi (ed.), *Le intenzioni nel processo formativo. Itinerari, modelli, problemi*, Del Cerro, Pisa 2005, p. 71.

²¹ M.C. Nussbaum, *Creare capacità. Liberarsi dalla dittatura del Pil (Creating Capabilities. The Human Development Approach, 2011)*, il Mulino, Bologna 2012, pp. 39-40; M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*, il Mulino, Bologna 2002, pp. 74-77.

²² «Gli esseri umani sono creature tali che, se fornite del giusto sostegno educativo e materiale, possono essere pienamente in grado di assolvere tutte queste funzioni umane» (M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana*, cit., p. 78).

²³ Ivi, p. 96.

²⁴ Ivi, pp. 83-84.

²⁵ A. Gorz, *Ecologia e politica (Ecologie et politique, 1975)*, Cappelli, Bologna 1978, p. 23.

²⁶ T. Paquot, *Introduzione*, in S. Latouche, *L'economia è una menzogna. Come mi sono accorto che il mondo si stava scavando la fossa. Conversazioni con Thierry Paquot, Daniele Pepino e Didier Harpagès sul significato e la genesi di un pensiero alternativo (Itinérance. Du tiers-mondisme à la décroissance, 2014)*, Bollati Boringhieri, Torino 2014, p. 13.

²⁷ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 37 e p. 39.

²⁸ L. Bianco, *Maneggiare pensieri per non consumare il mondo. Stili di vita giovanili in tensione tra locale e globale*, “Quaderni di animazione e formazione”, suppl. al n. 3/2006 di “Animazione Sociale”, p. 14. Per un approfondimento sulle possibilità di una crescita alternativa a quella di mercato si veda anche F. Floris (a cura di), *La bambolina da cinque euro. I limiti di un'economia di puro mercato e il ruolo della politica e dei*

movimenti. Intervista a L. Gallino, “Quaderni di animazione e formazione”, suppl. al n. 3/2006 di “Animazione Sociale”, pp. 41-56.

²⁹ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 42.

³⁰ Ivi, pp. 56-57.

³¹ G. Anders, *L'uomo è antiquato (Die Antiquiertheit des Menschen)*, 1956, 1963, Il Saggiatore, Milano 1963, p. 170.

³² P. Alphanhéry - P. Bitoun - Y. Dupont, *L'equivoco ecologico (L'équivoque écologique)*, 1991, SEI, Torino 1997, p. 112.

³³ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., pp. 59-60. Come rileva Malavasi, va comunque problematizzato anche il concetto di ‘impronta ecologica’ in quanto individuato in termini quantitativi. (Cfr. P. Malavasi (ed.), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007, p. 21).

³⁴ A.H. Maslow, *Motivazione e personalità (Motivation and personality)*, 1954, 1970, Armando, Roma 1973, p. 105. «Possiamo dire che le ricerche di cui disponiamo portano alla conclusione che, mentre un ambiente buono favorisce le buone personalità, questa relazione è ben lungi dall'essere perfetta ed inoltre la definizione del buon ambiente deve mutare notevolmente, perché restino evidenziate sia le forze spirituali e psicologiche, che le forze materiali ed economiche» (Ivi, p. 431).

³⁵ J. Dewey, *Il mio credo pedagogico. Antologia di scritti sull'educazione*. Scelta, introduzione e note a cura di L. Borghi, La Nuova Italia, Scandicci 1954, pp. 3 e 4.

³⁶ Cfr. E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, cit., p. 235 e seg. La Dichiarazione di Rio sull'ambiente e lo sviluppo della Conferenza delle Nazioni Unite sembra, ad esempio, far riferimento a principi antropocentrici.

³⁷ Global Forum di Rio, *La “Carta della Terra”. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, ISEDI, Utet, Torino 1993. Cfr. L. Bartoli, *La Carta della Terra: per una progettazione educativa sostenibile*, I.S.U. Università cattolica, Milano 2006, p. 32. L'Autrice riporta le principali carte internazionali di riferimento per impostare una progettazione educativa ambientale.

³⁸ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra*, cit., p. 21.

³⁹ Cfr. I. Musu, *Introduzione all'economia dell'ambiente*, il Mulino, Bologna 2000. «Si pone ora il problema del meccanismo istituzionale per garantire il raggiungimento di un impiego socialmente efficiente delle risorse economiche e quindi anche delle risorse ambientali. Il mercato è usualmente considerato il meccanismo più adatto per portare la società ad un impiego efficiente delle risorse economiche. Ma per questo devono essere soddisfatte particolari condizioni. E risulta che queste condizioni sono di difficile e a volte impossibile realizzazione nel caso delle risorse ambientali» (Ivi, p. 15).

⁴⁰ L. Mortari, *Abitare con saggezza la terra*, cit., pp. 24-29.

⁴¹ Ivi, p. 30.

⁴² *Impegni etici per un atteggiamento e un comportamento ecologici globali*, in Global Forum di Rio, *La “Carta della Terra”. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, ISEDI, Utet, Torino 1993, p. 17.

⁴³ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, cit., p. 178.

⁴⁴ S. Latouche, *Per un'abbondanza frugale. Malintesi e controversie sulla decrescita (Vers une société d'abondance frugale. Contresens et controverses sur la décroissance)*, 2011, p. 81.

⁴⁵ C. Xodo Cegolon, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia 2001, p. 180.

⁴⁶ L. Ornaghi, *Prefazione*, in P. Malavasi (a cura di), *L'ambiente conteso. Ricerca e formazione tra scienza e governante dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011, p. VIII.

⁴⁷ S. Zamagni, *Economia ed etica. La crisi e la sfida dell'economia civile*, La Scuola, Brescia 2009, p. 13.

⁴⁸ Per un approfondimento si veda P.L. Sacco - S. Zamagni (ed.), *Complessità relazionale e comportamento economico. Materiali per un nuovo paradigma di razionalità*, il Mulino, Bologna 2002; P.L. Sacco - S. Zamagni (ed.), *Teoria economica e relazioni interpersonali*, il Mulino, Bologna 2006.

⁴⁹ L. Bruni, *Su mercato e gratuità. Storia e spunti di teoria*, in L. Bruni et al., *L'uomo spirituale e l'homo œconomicus. Il cristianesimo e il denaro*, Glossa, Milano 2013, p. 108.

⁵⁰ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, cit., p. 187. Per una panoramica sulle proposte di superamento dell'economia classica da parte dell'economia ecologica si veda anche L.R. Brown et al., *Economia e ambiente. La sfida del terzo millennio*, EMI, Bologna 2005.

⁵¹ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 16.

⁵² Cfr. L. Bruni, *Economia con l'anima*, EMI, Bologna 2013. «La letizia ha molto a che fare con le relazioni: non possiamo farci lieti da soli, occorre che qualcuno ci faccia lieti, che facciamo lieti gli altri, che ci facciamo lieti l'un l'altro. Anche per questa sua natura di gratuità e di reciprocità la letizia sta scomparendo dal nostro vocabolario, perché letizia non è parola della società dei consumi, dei giochi e della finanza» (Ivi, p. 149).

⁵³ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 25.

⁵⁴ A.K. Sen, *La ricchezza della ragione. Denaro, valori, identità*, il Mulino, Bologna [2000], p. 46.

⁵⁵ Ivi, p. 115.

⁵⁶ S. Latouche, *Per un'abbondanza frugale*, cit., pp. 70-71.

⁵⁷ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 36.

⁵⁸ S. Zamagni, *Per un'economia a misura della persona*, Città Nuova, Roma 2012, p. 31.

⁵⁹ Ivi, p. 34.

⁶⁰ S. Zamagni, *Economia ed etica*, cit., p. 39.

⁶¹ Cfr. S. Zamagni, *L'economia delle relazioni umane: verso il superamento dell'individualismo assiologico*, in P.L. Sacco e S. Zamagni (a cura di), *Complessità relazionale e comportamento economico*, cit., pp. 67-128.

⁶² S. Zamagni, *Per un'economia a misura della persona*, cit., pp. 37-39.

⁶³ «Il dibattito sulla felicità contiene indubbiamente elementi interessanti e rappresenta una sfida importante al modo prevalente di intendere la scienza economica» (L. Bruni, *L'economia e i paradossi della felicità*, in P.L. Sacco - S. Zamagni (ed.), *Complessità relazionale e comportamento*

economico, cit., p. 244).

⁶⁴ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., pp. 103-105.

⁶⁵ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita (Pour sortir de la société de consommation. Voix et voies de la décroissance)*, 2010), Bollati Boringhieri, Torino 2011, p. 81.

⁶⁶ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 85.

⁶⁷ S. Latouche, *Per un'abbondanza frugale*, cit., p. 83.

⁶⁸ P. Malavasi, *Educazione e governance dell'ambiente per lo sviluppo umano*, in P. Malavasi (ed.), *L'ambiente conteso*, cit., p. 23.

⁶⁹ P. Malavasi, *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 136.

⁷⁰ P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 94-96.

⁷¹ C. Birbes, *Introduzione*, in C. Birbes (ed.), *Alimentare la vita. EXPO 2015 una sfida educativa tra cibo, persona, benessere*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2013, p. 11.

⁷² P. Malavasi, *Expo Education Milano 2015. La città fertile*, Vita e Pensiero, Milano 2013, p. 28.

⁷³ P. Malavasi, *Pedagogia verde*, cit., p. 10.

⁷⁴ «Lo sviluppo di tutte le energie vitali in intima e profonda comunione con il suolo trasforma un determinato lembo di terra in patria, o, detto più chiaramente: si può parlare di patria quando un lembo di terra viene considerato dal punto di vista del suo significato totale riguardo al *mondo dell'esperienza* del gruppo umano colà vivente. La terra patria è un legame totale, vissuto e sofferto, con il suolo. Ancor di più: patria è il sentimento della propria radice spirituale. Appunto per ciò non può essere mai considerata come mera natura: essa è natura fatta nostra attraverso l'esperienza e pertanto spiritualizzata e infine colorata dalla personalità» (E. Spranger, *La scienza della terra natia*, in E. Spranger - S. Valitutti, *Ambiente, patria, nazione (Der Bildungswert der Heimatkunde)*, 1952), Armando, Roma 1959 p. 14 e seg.). Cfr. anche E. Spranger, *Ambiente e cultura. Lo spirito caratteristico della scuola di tutti (Der Eigengeist der Volksschule)*, 1955), 5. ed., Armando, Roma 1973, cap. IV.

⁷⁵ Per un approfondimento del tema dell'etica ambientale cfr. E.C. Hargrove, *Fondamenti di etica ambientale, prospettive filosofiche del problema ambientale (Foundations of Environmental Ethics)*, 1989), Muzzio, Padova 1990; N. Russo, *Filosofia ed ecologia: idee sulla scienza e sulla prassi ecologiche*, Guida, Napoli 2000;

⁷⁶ Scrive L. von Bertalanffy, ideatore della *General System Theory*: «La causa dei nostri guai non è, a quanto pare, la *hybris* scientifica e tecnologica dell'uomo che sfida la legge divina o umana, bensì la natura stessa dell'uomo, che partecipa dell'animale e di qualcosa di più dell'animale.[...] *La scienza ha conquistato l'universo ma ha dimenticato o addirittura deliberatamente soppresso la natura umana*. [...] Ciò di cui abbiamo bisogno è una nuova concezione dell'uomo» (L. von Bertalanffy, *Il sistema uomo. La psicologia nel mondo moderno (Robots, Men and Minds. Psychology in the Modern World)*, 1967), Istituto Librario Internazionale, Milano 1971, pp. 20 e 27).

⁷⁷ P. Malavasi, *Pedagogia verde*, cit., p. 23.

⁷⁸ C. Birbes, *Vita e cibo: valori e temi educativi*, in C. Birbes (a cura di), *Alimentare la vita*, cit., p. 51.

⁷⁹ S. Latouche, *L'economia è una menzogna*, cit., p. 115.

⁸⁰ «In qualsiasi caso o circostanza, l'etica si esprime con proposizioni affermative che non denotano comportamenti minimi, bensì riguardano la pienezza dell'essere umano» (F. Gutierrez - R. Cruz Prado, *Ecopedagogia e cittadinanza planetaria (Ecopedagogia y Ciudadanía Planetaria)*, 1997), EMI, Bologna 2000, pp. 112-113).

⁸¹ G. Ancona, *Fede nella creazione e questione ambientale*, in R. Martínez - J.J. Sanguineti, *Dio e la natura*, Armando, Roma 2002, pp. 124-126.

⁸² S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi*, cit., pp. 118-119.

⁸³ Cfr. P. Malavasi, *Sviluppo umano integrale, pedagogia dell'ambiente, progettazione educativa sostenibile*, in P. Malavasi (ed.), *Progettazione educativa sostenibile. La pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*, EDUCatt, Milano 2010. «Il concetto di *sostenibilità educativa* prospetta in *primis* un'ipotesi di ricerca pedagogica, designando una tensione euristica regolativa. Costituisce una prospettiva di analisi dei sistemi formativi che può essere definita per molti aspetti "attuale", ossia storicamente situata e idonea alla modellizzazione. La nozione di *sostenibilità educativa* è ben altro che un compendio o una giustapposizione di elementi tratti da disparati universi disciplinari. Certo non è un'applicazione dei principi della *sostenibilità socioeconomica, tecnologica o ecologica*» (*Ivi*, p. 67).

⁸⁴ Cfr. E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 1998, p. 25.

⁸⁵ P. Pagano, *Antropocentrismo, biocentrismo, ecocentrismo: una panoramica di filosofia ambientale*, «Energia, ambiente ed innovazione», 2, 2004, pp. 72-96.

⁸⁶ A. Naess, *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*, cit., p. 223.

⁸⁷ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi*, cit., pp. 118-119.

⁸⁸ V. Lanternari, *Ecoantropologia. Dall'ingerenza ecologica alla svolta etico-culturale*, Dedalo, Bari 2003.

⁸⁹ G. Bateson, *Mente e natura (Mind and Nature)*, Adelphi, Milano 1984.

⁹⁰ A. Gorz, *Ecologia e politica*, cit., pp. 40-41.

⁹¹ *Ivi*, p. 119.

⁹² G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente (Steps to an Ecology of Mind)*, Adelphi, Milano 1976, p. 514.