

AGORÀ

17

Collana diretta da

Concetta Sirna, Massimiliano Fiorucci, Rosa Grazia Romano

Comitato scientifico della collana:

SALVATORE AGRESTA
Università di Messina
JESUS APARICIO
Università di Valladolid - ES
OTTO FILTZINGER
IPE di Mainz - DE
CONCETTA SIRNA
Università di Messina
ROSA GRAZIA ROMANO
Università di Messina

I volumi di questa collana sono sottoposti a un sistema di *double blind referee*

Mirca Benetton

(a cura di)

Paesaggio pedagogico

Itinerari outdoor per un'eco-cittadinanza



Volume stampato con il contributo dell'Università degli Studi di Padova,
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia applicata.

ISBN volume 978-88-6760-823-2

ISSN collana 2384-9088



2021 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.

73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435

25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994

www.pensamultimedia.it • info@pensamultimedia.it

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sui diritti d'autore.

Sono vietate e sanzionate (se non espressamente autorizzate) la riproduzione in ogni modo e forma (comprese le fotocopie, la scansione, la memorizzazione elettronica) e la comunicazione (ivi inclusi a titolo esemplificativo ma non esaustivo: la distribuzione, l'adattamento, la traduzione e la rielaborazione, anche a mezzo di canali digitali interattivi e con qualsiasi modalità attualmente nota od in futuro sviluppata).

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Chi fotocopia un libro, chi mette a disposizione i mezzi per fotocopiare, chi comunque favorisce questa pratica commette un furto ed opera ai danni della cultura.

INDICE

- 7 Introduzione
Mirca Benetton
- 15 Ecopedagogia, eco-cittadinanza, *Outdoor Education*
nella rete della vita
Mirca Benetton
- 43 L'*Outdoor Education* in prospettiva resiliente
Marco Ius
- 53 Impronte *outdoor* sul territorio per una comunità edu-
cante diffusa “a-tra-verso” un ecomuseo
Isabella Bertolaso e Giulia Scarlatti
- 77 *Outdoor education* in contesto rurale
Silvia Brigo
- 89 Le potenzialità educative degli ambienti *outdoor*: edu-
care e educarsi ad un'era planetaria
Lucia Carpi e Paola Tomasi
- 107 Famiglia nel bosco o bosco in famiglia? Attraversare
insieme la soglia per accompagnarsi reciprocamente
alla crescita
Marco Ius e Serena Olivieri
- 125 Pensare e progettare in ottica di *Outdoor Education* a
scuola
Nathalie Salvan
- 137 *Outdoor Education* e doveri di sorveglianza degli inse-
gnanti
Arianna Thiene

- 147 L'eterotopia dell'*Outdoor Learning*: per un “fuori-altro”
Alessandro Bortolotti e Antonio Donato
- 161 Basta andare fuori dalla scuola?
Cecilia Marangoni e Eliana Porretta
- 175 *Outdoor Education*... urbana
Luciano Franceschi, Ilenia Lazzarotto, Rinalda Montani, Mattia Toniolo
- 209 Enseñar conocimientos geográficos y educación para el desarrollo sostenible a través del paisaje próximo y sus impactos ambientales | L'insegnamento del sapere geografico e l'educazione allo sviluppo sostenibile attraverso il paesaggio locale e i suoi rischi ambientali
Josè Àngel Llorente-Adán
- 253 L'agentività delle diversità nell'orto didattico: esperienza di *Outdoor Education*
Giorgio Riello
- 271 (Re) leer el paisaje natural para construir un profesorado implicado con la educación al aire libre | (Ri) leggere il paesaggio naturale per formare docenti impegnati nell'*Outdoor Education*
Begoña Sánchez Torrejón
- 305 Il bosco come interlocutore poetico. Un'esperienza di formazione alla creatività con gli adulti
Alba G.A. Naccari
- 323 *Atrici e Autori*

ECOPEDAGOGIA, ECO-CITTADINANZA, *OUTDOOR EDUCATION* NELLA RETE DELLA VITA

Mirca Benetton

1. Il punto di partenza: il paradigma sistemico delle reti della vita

Il punto di svolta (Capra, 1984) che può consentirci di individuare il paradigma di fondo utile a interpretare le molteplici esperienze che si definiscono di *Outdoor Education* (OE) – spesso notevolmente differenti tra loro – può essere identificato nella prospettiva dell’approccio sistemico alla vita che considera la condizione umana in termini di sviluppo delle relazioni che la connotano. Nella prospettiva attuale, come ad esempio quella prospettata da Capra e Luisi (2014), vi è il tentativo di comprendere la realtà umana partendo dal superamento della visione riduzionistica, di stampo cartesiano, per accoglierne una olistica e ecologica. Essa implica la connessione nello sviluppo umano tra relazioni con il mondo esterno, relazioni del mondo sociale e mondo biologico e interiore dei valori e dei significati. Tale approccio si è sviluppato a partire dal riconoscimento di un costrutto, fondamentale per comprendere lo sviluppo integrato della persona, che rimanda alla caratteristica dell’*autopoiesi*, presente nei sistemi viventi e tipica della vita biologica, come ampiamente evidenziato da Maturana e Varela (1987). Gli studiosi definiscono un’epistemologia della conoscenza umana che pone interessanti premesse per lo sviluppo del paradigma dell’OE e dell’*Outdoor Learning* (OL):

Tutto quello che noi, come esseri umani, abbiamo in comune è una tradizione biologica, iniziata con l’origine della vi-

ta e giunta fino ad oggi, nelle diverse storie degli esseri umani di questo pianeta. Dalla nostra eredità biologica comune dipende il fatto che abbiamo i fondamenti di un mondo comune e perciò non ci meravigliamo che per tutti gli esseri umani il cielo sia azzurro e il Sole sorga tutte le mattine. Dalle nostre differenti eredità linguistiche dipendono tutti i differenti mondi culturali in cui, come uomini, possiamo vivere e che, entro i limiti biologici, possono essere diversi quanto si vuole. Ogni conoscenza umana appartiene a uno di questi mondi ed è sempre vivida in una tradizione culturale. [...] Conoscere la conoscenza non significa seguire l'andamento di un albero, con un saldo punto di partenza che cresce gradualmente fino a raggiungere tutto quello che c'è da conoscere. Somiglia di più alla situazione del ragazzo ritratto in *La galleria delle stampe* di Escher. Il quadro che egli guarda, gradualmente e impercettibilmente, si trasforma nelle città in cui si trova la galleria! Non sappiamo dove situare il punto di partenza: fuori o dentro? La città o la mente del ragazzo? Il riconoscimento di questa circolarità conoscitiva non costituisce tuttavia un problema per la comprensione del fenomeno della conoscenza, ma in realtà fissa il punto di partenza che permette la sua spiegazione scientifica (Maturana, Varela, 1987, p. 195).

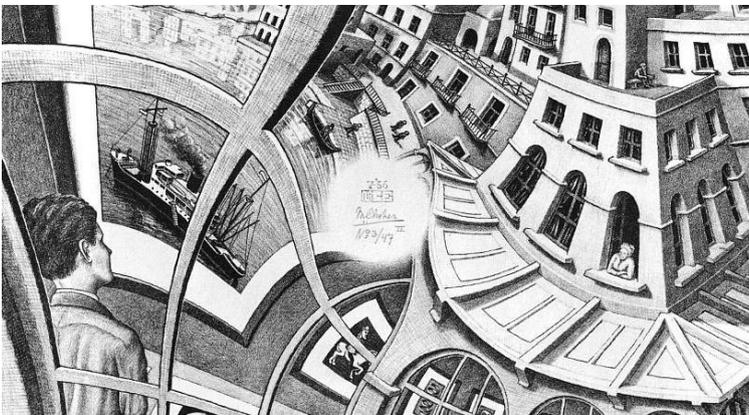


Fig. 1: M.C. Escher, Galleria di Stampe, 1956

Al di là delle letture e interpretazioni interdisciplinari che l'immagine richiamata da Maturana e Varela può offrire e del suo essere esplicativa dell'epistemologia della conoscenza umana, essa ci interessa particolarmente perché sollecita alla problematizzazione del rapporto dell'uomo con l'ambiente, con il fuori, la cui interazione produce una trasformazione reciproca. Infatti, come afferma Capra,

una parte importante della 'Teoria dell'autopoiesi' consiste poi in una nuova comprensione delle interazioni di un organismo vivente col suo ambiente. Secondo Maturana e Varela, un sistema vivente si accoppia strutturalmente con il proprio ambiente, in modo tale che ogni interazione innesci cambiamenti strutturali nel sistema. [...] Però questi sistemi viventi sono autonomi: l'ambiente si limita ad innescare le modifiche strutturali ma non le specifica né le indirizza. Un sistema vivente risponde ai disturbi nel suo proprio modo auto-organizzativo: ciò significa che non possiamo mai dirigere un sistema vivente, possiamo solamente disturbarlo (Capra, 2019, pp. 17-18).

Il modo in cui avviene l'accoppiamento strutturale negli esseri viventi è interessante perché generativo rispetto all'apprendimento. L'organismo va incontro a una sequenza di cambiamenti strutturali come risposta alle perturbazioni dell'ambiente; cambia così la sua struttura, ma anche le risposte future rispetto allo stesso disturbo. "Ma proprio questo processo, il cambiamento del comportamento sulla base delle esperienze precedenti, è ciò che noi chiamiamo 'apprendimento'. [...] Cambiamenti strutturali continui in risposta all'ambiente e, di conseguenza, adattamento, apprendimento e sviluppi continui, sono dunque le caratteristiche fondamentali del comportamento di tutti gli esseri viventi" (Capra, 2019, p. 19).

La realtà che (ci) si presenta è dunque costituita da una circolarità ricorsiva fra conoscenza, azione, esperienza e luoghi, in un mutamento complesso e nel riconoscimento di una forma di vita organizzata per tutti gli esseri viventi su un paradigma comune, che richiama il moto elicoidale che tanto affascinò Leonardo da Vinci, il quale intuitivamente

vedeva la forma a spirale come un codice archetipo della natura, sempre in mutazione e al contempo stabile in tutte le forme viventi. La osservò e la disegnò ripetutamente in vortici rotanti di acqua e aria, negli schemi di crescita di piante e animali, nelle ciocche dei riccioli, nei movimenti e nei gesti umani. Le similitudini e simmetrie che notava gli suggerivano insomma l'esistenza di profonde relazioni delle forme viventi con l'ambiente, e quindi l'idea di una integrazione di tutta la biosfera (Capra, 2019, p. 13).

In tale visione sistemica il significato di *indoor-outdoor*, dentro-fuori, si associa alle riflessioni sulle modalità che rendono l'individuo partecipe di un universo che si autoregola ed è retto da relazioni non meccanicistiche. Le possibilità di conoscenza dell'uomo vengono ricondotte all'agire dell'individuo in contesti e luoghi, al rapporto indissolubile tra conoscenza e azione, essere e agire, al "toccare", esperire la conoscenza stessa. Se la conoscenza è l'azione di colui che conosce, allora essa è al contempo relazione, ed è organizzata in un certo modo, è cioè un'*organizzazione autopoietica*. È un insieme di relazioni in costante produzione e mutamento, è espressione del sistema che caratterizza gli esseri viventi, cioè la vita stessa e il suo divenire, è l'insieme di prodotto e produttore.

Capra e Luisi riprendono la teoria di Maturana e Varela, che distingue due aspetti fondamentali degli organismi viventi, l'*organizzazione* e la *struttura*. Il *pattern di organizzazione* di ogni sistema consiste nella configurazione delle relazioni che legano il sistema e lo caratterizzano e lo fanno riconoscere in quanto tale (una bicicletta, un albero). La *struttura* di un sistema è invece l'incarnazione fisica del suo *pattern di organizzazione* e include la descrizione delle componenti fisiche reali del sistema (Capra, Luisi, 2014, pp. 382-383). Per riconoscere un oggetto devono essere presenti delle relazioni definite tra un sistema e la sua incarnazione fisica, cioè la struttura delle relazioni tra parti che può condurre a combinazioni diverse. Ma, mentre in un sistema non vivente le componenti sono fisse, in un sistema vivente esse mutano, in quanto vi è un flusso di materia che fa cambiare continuamente la stessa struttura. Si inserisce così il *processo* come terzo elemento che definisce la natura della vita ed è il legame tra *organizzazione* e *struttura*. Nei sistemi

viventi il *pattern di organizzazione* è incorporato nella struttura dell'organismo¹:

Viste dal punto di vista dell'autopoiesi, le tre prospettive di *organizzazione, struttura e processo* forniscono un quadro concettuale integrato per la comprensione della vita biologica (Capra, 1996). Tutte e tre sono completamente interdipendenti; il pattern di organizzazione può essere riconosciuto solo se è incorporato in una struttura fisica e nei sistemi viventi tale incorporamento è un processo continuo. I tre aspetti – organizzazione, struttura e processo – sono tre prospettive diverse ma inseparabili in rapporto al fenomeno della vita (Capra, Luisi, 2014, p. 384).

Il *pattern di organizzazione* nei sistemi viventi, è quello di un network che si autogenera, quindi è autopoietico. L'autopoiesi, come caratteristica specifica degli esseri viventi, non è quindi una prerogativa della materia, né può essere considerata una “forza vitale speciale”. Si sviluppa mediante le relazioni.

I processi di auto-organizzazione sono compresi in questo pattern del network come processi cognitivi che essenzialmente possono dare vita all'esperienza cosciente e al pensiero concettuale. Tutti questi fenomeni cognitivi sono immateriali, ma sono *incarnati*, emergono e sono configurati dal corpo. Perciò la vita non è mai separata dalla materia, anche se le sue caratteristiche essenziali – organizzazione, complessità, processi e così via – sono immateriali (Capra, Luisi, 2014, p. 385).

Capra e Luisi hanno cercato di rileggere tale quadro concettuale all'interno del contesto sociale, estendendo così l'approccio siste-

1 “Nel caso della bicicletta, il pattern di organizzazione è rappresentato dai disegni usati per costruire la bicicletta, la struttura è una specifica bicicletta fisica e il legame tra pattern e struttura è nella mente del costruttore. Nel caso di un individuo vivente, al contrario, il pattern di organizzazione è sempre incorporato nella struttura dell'organismo e il legame tra pattern e struttura risiede nel processo di incorporazione continuo” (Capra, Luisi, 2014, pp. 383-384).

mico delle scienze naturali al dominio sociale e aggiungendo alle tre componenti analizzate anche la prospettiva del *significato* (Nurse, 2021), cioè l'insieme di concetti e idee, immagini e simboli che rappresentano il mondo interiore dell'uomo e al contempo una dimensione del sociale. Ad esempio, "la cultura è creata e supportata da un network (*forma*) di comunicazione (*processi*), in cui si genera il *significato*. L'incorporazione a livello materiale della cultura (*materia*) include gli artefatti e i testi scritti il cui significato si tramanda di generazione in generazione" (Capra, Luisi, 2014, p. 387).

La cognizione umana, dunque, è un principio della vita, processo cognitivo che non può svolgersi al di fuori della natura, dell'ambiente, perché è proprio tale sistema che sollecita i processi cognitivi per la soluzione di problemi.

Uno degli errori che l'uomo ha fatto sempre, un errore che ha delle implicazioni purtroppo pericolose, è quello di pensare di essere al di fuori della natura e in un certo senso al di sopra di essa; quindi di essere uscito dal sistema che ci ha generati, divenendo così in grado di dominarlo e di utilizzarlo a proprio vantaggio. È una convinzione molto diffusa, che ha, tuttavia, delle implicazioni rovinose (Mancuso, 2019, pp. 37-38).

È evidente che da tali assunti si possono ricavare i riferimenti di fondo per chiarire il significato di OE, ma anche per intendere i percorsi di OL.

Ciò che gli studiosi sembrano suggerire – e che qui ci interessa particolarmente – è che esiste un'essenziale unità della vita e che tutti i sistemi viventi costituiscono una rete interconnessa le cui relazioni creano delle modifiche reciproche, pur con differenziazioni e gradi di autonomia di azione molto diversi. "Mentre negli organismi, i componenti cellulari hanno un minimo grado di indipendenza, i componenti delle società umane, gli individui, hanno un massimo grado di autonomia, godendo delle molte dimensioni di un'esistenza indipendente; infine le società animali e gli ecosistemi occupano degli spazi variabili tra questi due opposti" (Capra, Luisi, 2014, p. 389). Quando facciamo riferimento in senso socio-politico a regimi che limitano l'autonomia delle persone, cioè sono antidemocratici, a

ragione li definiamo de-umanizzanti, in quanto sottraggono agli individui spazi di autonomia che competono loro “per natura”.

La rete sociale umana è dunque una rete capace di autogenerarsi e di generare anche strutture e beni materiali quali palazzi, strade, tecnologie che entrano a far parte della rete della vita più ampia. Si tratta di strutture nate seguendo una certa intenzionalità, elaborate per uno scopo, che hanno in sé un significato. E il significato a sua volta fa parte del fenomeno sistemico in quanto ha a che fare con il *contesto*, che porta con sé valori, credenze, circostanze. “Per comprendere il significato di una qualsiasi cosa dobbiamo porla in relazione con gli altri oggetti presenti nell’ambiente, nel suo passato o nel suo futuro. Niente ha significato in sé” (Capra, Luisi, 2014, p. 391).

È fondamentale per l’uomo attribuire significato all’azione, perché esso connota anche il suo spazio di libertà; ed esso è influenzato dall’esperienza del luogo in cui l’azione viene esperita. Le capacità di auto-organizzazione e autonomia degli organismi viventi non sono pertanto da intendersi come indipendenza dall’ambiente, bensì come continua interazione con esso, che però non determina ma influenza l’organizzazione umana. Lo spazio e l’ambiente “intenzionati” in cui la persona agisce rappresentano allora, come vedremo, anche il versante etico ed estetico del paesaggio. Diventano i motivi di fondo per l’educazione e lo sviluppo della cittadinanza, o meglio dell’eco-cittadinanza.

2. *Outdoor Education* e educazione ambientale

Nella visione sistemica, paradossalmente l’*outdoor* non è visto come la prospettiva di ciò che è altro da sé, del fuori, ma viene incamerato nella rete dei viventi come elemento ecologicamente appartenente al costruito della vita. L’educazione che si occupa del *fuori*, perciò, si occupa di tutto ciò che contribuisce alla realizzazione del progetto di vita dell’uomo, quindi in primo luogo del contesto, del paesaggio che l’uomo abita, modella e da cui è modellato. Si tratta, cioè, di un’educazione all’*aperto*, ma soprattutto *aperta* (Guerra, 2020), che recupera le dimensioni fondanti dell’educare

riportando la riflessione pedagogica nei luoghi di vita e dunque di senso per ciascuno e scegliendo questi contesti vivi come privilegiati per l'educazione stessa. Del resto, rivolgersi al mondo come contesto pedagogicamente necessario è tema che attraversa l'intera storia della pedagogia. Porsi sulla soglia, in questo senso, significa in definitiva optare per un'educazione oltre i luoghi consueti dell'educazione, al punto che la migliore indicazione per descrivere questo approccio è il tema del *fuori* come ambito di uscita dagli spazi ristretti e condizionati delle strutture educative e didattiche per pensare una diversa relazione col contesto, maggiormente problematica e aperta, fuori appunto. Ma significa, insieme, optare per un'educazione come modo di abitare il mondo (Guerra, 2020, p. 10).

Pur senza addentrarci nel nutrito dibattito lessicale e concettuale sulle comunanze e differenze tra le accezioni OE, educazione sostenibile, pedagogia dell'ambiente, educazione ambientale, riteniamo di poter far rientrare l'OE nell'educazione ambientale. Quest'ultima è intesa in senso sistemico e olistico; è vista come capace di favorire l'apprendimento auto-regolativo, attivo e collaborativo, fondato su ricerca e scoperta; include un approccio orientato ai processi, contestuale e sistemico, etico e generativo, critico, innovativo e creativo-costruttivo (Zanato Orlandini, 2020, p. 16). Si sviluppa, dunque, una sorta di ibridazione fra dimensioni "ambientali" che, unite a quanto richiamato dall'educazione al paesaggio e al patrimonio culturale, portano la persona ad interrogarsi sul costruito della sua identità, insieme di natura e cultura (Tomarichio, D'Aprile, La Rosa, 2018). Così agendo, si riprende la tradizione storico-pedagogica di stampo personalista che Giuseppe Flores d'Arcais (1962)² aveva già ampiamente evidenziato, identifican-

- 2 "Una cultura senza l'ambiente diventa una cultura di tipo intellettualistico; la cultura che si ricollega all'ambiente è la cultura che aderisce alla vita, e perciò all'autenticità della persona umana. La prima si fa oggettiva, distaccata ed estranea, in definitiva, dai nostri stessi problemi; la seconda si fa aderente a noi stessi, così riuscendo a chiarirci (ed a chiarire con noi l'ambiente di cui facciamo parte): è la cultura formativa" (Flores d'Arcais, 1962, p. 91).

do l'ambiente non come un dato di fatto, ma come un fattore dell'educazione, della realizzazione della persona (Benetton, 2018). Per l'OE, nell'asse natura-cultura i diversi contesti "fuori-*outdoor*" prendono corpo rispetto a quelli riduttivi, chiusi, artificiali, limitati e autoreferenziali della scuola, ma anche a quelli evanescenti, privi di radici o di fondamenta, *liquidi* della nostra società e, in generale, del nostro tempo. Si sono infatti via via abbandonate quelle che si rivelano pedagogicamente le condizioni fondamentali dell'educare, cioè la capacità di dare senso e significato all'agire nei *luoghi* del mondo in cui ogni persona si impegna non solo in senso sociale o emotivo, ma nell'integrità del suo essere. L'OE include allora la consapevolezza di essere inseriti in un contesto ecologico, cioè, come già ribadito, in una rete di relazioni in cui ogni parte si conosce in rapporto alle altre e ai loro mutamenti. L'educazione necessita di conseguenza che ogni individuo si sperimenti e interagisca con i diversi ambienti, *in primis* quello naturale, ma non solo. Nella loro interconnessione i diversi luoghi costituiscono il "paesaggio pedagogico" che consente alla persona di realizzarsi come cittadino attivo, responsabile e competente.

La scuola sostiene l'OE quando è in grado di *uscire* dal contesto artificiale classe per sperimentare una reale *rete della vita* (Capra, 1997) e contribuire così all'edificazione del vivere di ogni alunno, alla costruzione del suo progetto di vita, che si apre alla relazione e alla visione comunitaria. Si ritorna nuovamente al rapporto natura-cultura. La scuola, quale ambito educativo formale, che va oltre la soglia, aiuta cioè l'alunno a trattenere dalla sperimentazione di contesti altri le immagini mentali attraverso le quali intessere reti di comunicazioni e azioni che rappresentano la cultura stessa della persona, di una civiltà, del luogo. L'educazione ambientale è quindi al tempo stesso OE e educazione allo sviluppo sostenibile. Deve favorire una sensibilizzazione per i problemi ambientali, l'acquisizione delle conoscenze ambientali – l'eco-alfabetizzazione di cui tratteremo successivamente – ma anche delle competenze paesaggistiche che si accompagnano alla responsabilità ambientale nella messa in atto di azioni trasformative di eco-cittadinanza (Smyth, 1996).

L'OE non è quindi solo l'uscire e il vivere la natura, anche se si tratta sicuramente di un luogo più di altri carico di significati co-

gnitivi ed emotivi, etici e estetici. E forse perché oggi il contesto naturale è talmente rarefatto da divenire quasi una chimera, si torna ad avvertire il bisogno di avviare progetti *green* e si tenta di rimodulare e trasformare lo stesso ambiente antropizzato e urbano, alquanto deturpato, attraverso meticciami naturali-metropolitani – come vedremo di seguito – che conducono a interessanti riqualficazioni ambientali.

In ogni caso, l'essere consapevoli di appartenere ad una rete sistemica e comprendere che l'uomo partecipa ad un sistema dinamico e plastico induce a rispondere in un certo modo ai cambiamenti ambientali, ponendo cioè maggiore attenzione alle potenzialità che il contesto offre, ma anche al valore che ad esso si attribuisce, fino a considerare le conseguenze che l'azione dei singoli e dei gruppi ha sul sistema tutto, oltre che su ciascuno. E qui si inserisce l'OE come attenzione ai contesti, luoghi, paesaggi in cui si radica l'uomo, come possibilità di esercizio della sua libertà nel rispetto delle condizioni di azione volte al "bilanciamento dinamico" fra locale e globale (Capra, 1984, p. 323), cioè al benessere. Sono in gioco gli aspetti fisici, biologici e psicologici dell'essere nell'interazione con l'ambiente naturale e sociale. L'obiettivo dell'OE è allora quello di consentire al soggetto di sviluppare l'*intelligenza ecologica* (D'Antone, Parricchi, 2020) e di esercitarla, individuando *contesti intelligenti* (Bertolino, Guerra, 2020) dell'educare.

3. *Outdoor Education* e ambienti sostenibili

Il verbo 'abitare' (dal latino *habere*, con l'aggiunta del senso di durata dell'azione nel tempo), in senso transitivo, significa continuare ad avere, occupare uno spazio in forma stabile, e quindi in qualche modo un'*appartenenza* (che non significa possesso) e l'appartenenza comporta il custodire e il prendersi cura. Abitare uno spazio significa anche forgiare dei costumi, dei modi di essere e di vivere, quindi costruire un'identità. Un'identità che nasce dalle interazioni con lo spazio che occupiamo stabilmente: che abitiamo, appunto. Si innesca così uno stretto legame tra luoghi, corpi, costumi e relazioni la cui intersezione dà vita all'identità stessa (Loiodice, 2020, p. 21).

L'OE porta con sé la messa in atto di un cambiamento strutturale nel modo di vivere dell'uomo, di conoscere e di prendersi cura dei luoghi affinché si sviluppino e si alimentino la consapevolezza e il relativo impegno per la messa in atto di progetti di sostenibilità ambientale, sociale ed economica. I sistemi educativi, in primo luogo la scuola, sono chiamati ad attivare progetti che si pongano tali finalità e che l'OE può appunto sostenere declinando le sue pratiche istruttivo-educative oltre le mura della classe. Educazione alla cittadinanza e educazione alla sostenibilità ambientale si presentano come strettamente interconnesse e possono essere intese anche come riqualificazione dei luoghi e dei contesti, naturalistici e non, per il divenire dell'identità personale e comunitaria.

Del resto, la pandemia da Covid-19 ha evidenziato come l'uomo faccia parte della *natura*, come i disastri che provoca in essa siano anche disastri umani (Peppoloni, Di Capua, 2021). Il bisogno di trovare delle condizioni di salute e benessere reclama la riscoperta di un ambiente ecologico e sostenibile, principalmente *green*, ma non solo. Si colgono le tracce di tale visione nel rinnovato bisogno di individuare spazi di vita aperti e verdi, che, infatti, ha condotto alla ristrutturazione degli spazi chiusi, *indoor*, alla messa in atto di progetti di ampliamento di aree verdi nelle città, ad allestimenti di orti nelle terrazze di appartamenti, a nuove disposizioni di palazzine e di condomini, in modo, ad esempio, da lasciare lo spazio per porre al centro un'area verde che non sia accessibile alla auto. L'emergenza sanitaria e il *lockdown* conseguente hanno fatto risaltare anche l'importanza di recuperare spazi di relazione e di socializzazione aperti, naturali, borghi, parchi, giardini, ...

L'evoluzione dei costumi, dei rapporti sociali, l'attenzione alla qualità della vita, ma soprattutto l'emergenza ambientale urbana e l'insorgere di congiunture economiche cicliche hanno favorito un'evoluzione piuttosto rapida del sentimento e degli orientamenti collettivi: a fronte di un consumismo diffuso che può apparire brutale, si fa strada un ripensamento del concetto di felicità più attento a una reale qualità della vita legata più ai contenuti che al prodotto in quanto tale.[...] Si affronta il tema dei margini urbani e del rapporto con la campagna, un tempo quasi ignorato.

Nella sfera dell'abitare il sentimento nuovo si traduce in un'attenzione particolare ai valori di sostenibilità, alla presenza di spazi aperti (terrazzi, giardini, patii...) per vivere all'aperto, al rapporto che si può percepire tra interno ed esterno delle mura domestiche, alla quantità e alla qualità della luce, alla localizzazione rispetto al contesto esterno, ai materiali di costruzione. Si cerca una casa dove sentirsi bene, in armonia con il mondo e dove si riviva, anche simbolicamente, un nuovo contatto con la natura e con il bello. C'è una grande stanchezza del brutto che ha caratterizzato i nostri ambienti urbani negli ultimi decenni. Sfogliando una qualsiasi rivista si nota che non c'è pubblicità di bagni, cucine, divani o altro che non apra una grande finestra su un esterno di natura o su un verde domestico tranquillizzante e scenografico (Bortolotti, 2015, p. 11).

Vi è insomma l'avvio di un percorso di rigenerazione urbana e, sottostante ad esso, una prima presa di consapevolezza che la qualità della vita, il benessere e, di conseguenza, l'educazione passano attraverso un *cambio di strada* (Morin, 2020), cioè un modo diverso dell'uomo di considerarsi abitante della Terra.

Un minuscolo virus comparso all'improvviso in un lontanissimo villaggio della Cina ha creato un cataclisma mondiale. [...] La radicale novità del Covid-19 sta nel fatto che è all'origine di una mega crisi, composta dall'insieme di crisi politiche, economiche, sociali, ecologiche, nazionali, planetarie che si sovrappongono le une alle altre, e hanno componenti, interazioni e indeterminazioni molteplici e interconnesse, in una parola complesse, nel senso originale del termine *complexus*, cioè 'tessuto insieme'. La prima rivelazione fulminante di questa crisi è che tutto ciò che sembrava separato in realtà è inseparabile (Morin, 2020, p. 23).

Il tutto si riflette, appunto, sul modo di tradurre tale concezione in OE, richiamando gli *Obiettivi* dell'*Agenda 2030* per lo sviluppo sostenibile. Dinanzi alle domande inquietanti che riguardano il futuro dell'uomo e del pianeta, in cui aumentano le povertà, segna-

tamente quella educativa, e le disuguaglianze, mentre peggiorano la qualità della vita, i vissuti di benessere, le condizioni ambientali – il tutto aggravato dalla pandemia – ciò che va incrementato è la riscoperta dell'esistenza di nuove e diverse possibilità di vita. Come rileva Malavasi, “di fronte allo straordinario patrimonio delle risorse naturali e ai sorprendenti risultati della ricerca scientifica e tecnologica, educare implica favorire processi partecipativi e contribuire alla realizzazione di una *governance* ambientale nel segno dello *sviluppo umano integrale*” (Malavasi, 2021, p. 15).

L'OE fa propria questa esigenza e richiede l'assunzione di responsabilità nel mettere in atto delle azioni educative capaci di recuperare il senso della prossimità, come servizio reciproco – in un periodo di distanziamento fisico –, come premura e riguardo per la Casa che è comune, per un bene che è di tutti. Ciò postula un'azione collettiva e non egoistica e il rifondare un'economia stessa che sia collaborativa e *circolare*.

Se vi è per l'uomo un bisogno di spaziare nei luoghi e nei paesaggi *outdoor*, e di relazionarsi con essi, al contempo vanno gestiti i modi in cui ciò avviene. I contesti naturali, *green*, che oggi segnano un gran ritorno, ma anche quelli antropizzati, appartengono alla rete sistemica della vita, rappresentano dei beni comuni e, come dice l'aggettivo stesso, vanno considerati in relazione all'opportunità di utilizzo e al beneficio di tutti. Nello specifico, i contesti-beni naturali costituiscono una risorsa per la sussistenza fisiologica, ma allo stesso tempo esprimono anche la cultura e la politica di chi ha la competenza di usarli e il diritto di farlo, ognuno in relazione alle proprie possibilità di cura e protezione. Nell'ambito naturale emerge, ad esempio, il lato culturale dell'azione umana offerto dall'agricoltore, dall'allevatore, dal pescatore, che esprimono competenze e danno vita alle trasformazioni di un territorio (Inghilleri, 2021, p. 57). Rispetto al medesimo luogo ciascuno sperimenta inoltre il proprio coinvolgimento emotivo, affettivo, che fa sì che il vivere in natura sia al tempo stesso un evento fisico-materiale, ma anche antropologico, sociale e politico. Lo stesso discorso si potrebbe fare per il patrimonio culturale, per i manufatti, per gli edifici delle città, in cui aspetti materiali e culturali si intersecano e lasciano traccia nel percorso formativo di bambini e ragazzi, così come di adulti

e anziani, e nel loro modo di partecipare alla vita. Perché è la vita di ogni persona, la sua biografia e la sua identità, che è intessuta di luoghi che plasmano, modificano il divenire.

4. Eco-cittadinanza e etica *outdoor*

I beni comuni³, specificati qui come beni ambientali, nascono dalla visione e dall'azione umana e si caricano, in tal modo, di elementi soggettivi e relazionali che rendono possibili azioni comuni *outdoor* per il benessere personale e sociale. I beni comuni ambientali diventano artefatti cognitivi, perché modificano le relazioni e la cultura stessa dell'individuo; essi rappresentano un capitale sociale che permette alle persone di crescere e di realizzarsi. Fanno parte della rete sistemica della vita di comunità fluide e dinamiche, tanto che le società che si auto-organizzano facendo riferimento all'eco-progettazione e a un sistema giuridico coerente con i principi ecologi-

- 3 Trattando della conoscenza come bene comune, Hess e Ostrom definiscono il significato di bene comune: "L'analisi della conoscenza come bene comune affonda le sue radici nel campo, vasto e interdisciplinare, delle risorse naturali condivise, come le risorse idriche, le foreste, le zone di pesca e la fauna selvatica. 'Beni comuni' (*commons*) è un termine generico che si riferisce a una risorsa condivisa da un gruppo di persone. In un bene comune, la risorsa può essere piccola e servire a un gruppo ristretto (il frigorifero di famiglia), può prestarsi all'utilizzo di una comunità (i marciapiedi, i parchi giochi, le biblioteche ecc.), oppure può estendersi a livello internazionale o globale (i fondali marini, l'atmosfera, Internet e la conoscenza scientifica). I beni comuni possono essere ben delimitati (come nel caso di un parco pubblico o una biblioteca), possono attraversare i confini e le frontiere (il fiume Danubio, gli animali che migrano, Internet), oppure possono essere privi di confini delimitati (la conoscenza, lo strato di ozono). Gli studiosi dei beni comuni hanno spesso ritenuto necessario distinguere il bene comune come risorsa o sistema di risorse dal bene comune come regime di diritti di proprietà. [...] Potenziali problemi circa l'uso, il governo e la sostenibilità di un bene comune possono sorgere per effetto di alcuni comportamenti individuali, che generano problemi sociali come la competizione per l'uso, il *free riding* e lo sfruttamento eccessivo delle risorse. Le minacce più frequenti ai beni comuni della conoscenza sono la mercificazione o 'recinzione', l'inquinamento e il degrado, la non-sostenibilità" (Hess, Ostrom, 2009, pp. 5-6).

ci, devono agire per la loro promozione, che è anche avvio al superamento dell'attuale crisi ambientale (economica e sociale) (Capra, Mattei, 2017). In quanto tali sono “luoghi educativi” di cui *prendersi cura*, ma che allo stesso tempo sono *capaci di curare*:

Pensiamo a un parco o a una nuova area urbana progettata nel rispetto del verde e delle attività quotidiane dei cittadini, a un'attività artigianale o agricola che segue le tradizioni secolari di una regione, a una scuola inserita nella vita di quartiere, a un fiume, una via o un ponte che uniscano parti delle città mettendo in moto attività economiche lavorative o del tempo libero, a un'area marina in cui sia possibile svolgere attività di pesca o di ricreazione: questi sono tutti esempi di possibili beni comuni. Indipendentemente dal fatto di essere proprietà pubblica o privata, ma solo in quanto capaci di innescare scambi relazionali, di seguire i desideri e le motivazioni della popolazione e di soddisfare i suoi bisogni, i beni comuni sono artefatti cognitivi che possono dare senso, appartenenza, attaccamento, benessere. D'altro canto, la mancanza di beni comuni può far stare molto male, in quanto comporta vere e proprie patologie mentali. [...] Di conseguenza, agire per migliorare le condizioni della vita quotidiana prima della nascita, durante la prima infanzia, in età scolare, in famiglia, sul lavoro e per gli anziani offre un'opportunità per migliorare la salute mentale della popolazione e ridurre il rischio di disturbi mentali (Inghilleri, 2021, p. 59).

L'OE va quindi compresa in una visione di *conversione ecologica*, considerando che l'espressione ha risvolti soggettivi e oggettivi, cognitivi, sociali e etici. Esprime la consapevolezza di ciò che si fa e l'orientamento alle scelte per il futuro dell'uomo, per dar vita, ognuno per quanto è in grado di fare, ad una rigenerazione radicale necessaria a costruire un pensiero sul futuro che sia *comune* (Aime, Favole, Remotti, 2020, p. 172). L'OE dovrebbe forse configurarsi come possibilità di porsi nei confronti dell'ambiente con *ostinato ottimismo* (Figueres, Rivett-Carnac, 2021), cioè con uno stimolo adeguato ad affrontare una sfida epocale, la sfida ambientale, con la fiducia che si possa invertire il percorso di distruzione della Terra

agendo responsabilmente, passando dallo stato competitivo per accaparrarsi – con un individualismo possessivo – risorse ormai esigue, a quello collaborativo per gestirle al meglio, reintegrarle, preservarle e pensarle in senso generativo (Bodei, 2015). Serve riflettere democraticamente sul potere di ciascun abitante della Terra di fare esercizio personale per agire in senso ecologico. Di conseguenza, ci si riconnette alla dimensione della democrazia e al significato di cittadinanza attiva quali paradigmi dell’OE: il fare esperienza dei beni ambientali comuni crea benessere e sviluppa resilienza non tanto o non solo per le proprietà strutturali terapeutiche che essi hanno, ma soprattutto per le reti relazionali che attivano, per i processi di condivisione che instaurano, per la *cittadinanza psicologica* (Inghilleri, 2021, p. 112) che consentono. In riferimento all’ambiente *green* Mancuso scrive: “Quando si riesce a guardare il mondo senza vederlo semplicemente come il campo da gioco dell’uomo, non ci si può non accorgere della ubiquità delle piante. Sono dappertutto e le loro avventure si intrecciano inevitabilmente alle nostre” (Mancuso, 2020, p. 12).

Dimensioni ambientali, produttive, socio-politiche e formativo-personali si contaminano e non si può pensare ad una conversione ecologica senza una presa di coscienza diffusa, senza una convergenza di forze che la rendano praticabile. Quindi “una conversione che è al tempo stesso una necessità improcrastinabile e una straordinaria opportunità per instaurare delle relazioni diverse tanto tra l’umanità e il suo ambiente, quanto tra i membri di una stessa comunità, e tra i popoli e i paesi della comunità internazionale” (Viale, 2011, p. 13). La praticabilità dell’azione ecologico-ambientale può avvenire solo se si è formata la sensibilità per agire nell’ambiente in maniera coscienziosa e creativa, comprendendo la stretta correlazione tra azione antropica e equilibrio naturale.

La ricerca del nuovo umanesimo rimanda così all’acquisizione di un’etica e di un’estetica dei luoghi che sa trarre arricchimento dal partecipare la natura, il patrimonio ambientale e culturale. Baldriga (2020) fa riferimento al diritto alla bellezza, che è un elemento di equità sociale, e deriva dalla capacità del cittadino del mondo di aprirsi ad esso per scoprire la bellezza dei luoghi, le comunanze tra la bellezza della natura, del mondo e delle arti. E individua i legami

tra bellezza, comunità, condivisione fino a sollecitare la formulazione di percorsi di educazione alla bellezza, che permettono il costituirsi di una estetica della cittadinanza e prospettano una modalità differente per sviluppare la tematica stessa di educazione civica. “Maturare una sensibilità estetica, praticarla nella quotidianità, rende il cittadino maggiormente propenso a uscire dall’autoreferenzialità individuale e culturale” (Baldriga, 2020, p. 40). L’estetica della cittadinanza proposta da Baldriga supera chiusure e confini e pone l’uomo in ascolto della natura così come del patrimonio culturale e delle arti. Agire in tal modo richiede una certa *postura*:

un sapersi muovere nello spazio comune, prestare ascolto al mondo che ci circonda, essere vigili su ciò che accade. [...] In quanto comportamento, postura, modo di essere e di pensare, la cittadinanza estetica parte dal basso; richiede un convincimento del cittadino-persona, dell’uomo e della donna che si riconoscono in un patrimonio di valori e di affetti. Si tratta innanzitutto di una presa di coscienza, di una rivendicazione di qualità delle relazioni con gli altri e con l’ambiente in cui si vive, da affermare rinsaldando il legame con il patrimonio (Baldriga, 2020, p. 116).

Potremmo asserire che l’OE interseca tale concezione estetica della cittadinanza e ad essa educa. Si tratta di un’estetica che, per quanto qui solo accennata, rimanda anche allo sviluppo di un’etica della Terra e quindi alla concezione dell’OE anche come *geoetica* (Peppoloni, Di Capua, 2021). Vi sono infatti dei valori e dei criteri etici alla base della relazione dell’uomo con la Terra che vanno a specificare le caratteristiche di abitabilità, e quindi di sviluppo e di educazione. Intorno alle tematiche trattate dalla geoetica si ritrovano scienziati che intendono dare possibilità di espansione alle capacità della mente indicando una gestione etica del sapere per comprendere le relazioni complesse dell’uomo nell’ambiente, dando delle linee di indirizzo responsabili e aprendo a sguardi inediti e creativi.

“L’approccio geoetico tiene conto della complessità spazio-temporale delle realtà fisiche e sociali esistenti, identificandone i limiti tecnici, ambientali, economici, culturali e politici, nella consapevo-

lezza che problemi simili possono richiedere soluzioni diverse, geoeticamente corrette in contesti differenti” (Peppoloni, Di Capua, 2021, p. 45). L’agente umano esercita la sua responsabilità in quattro livelli di interazioni, che vengono fatti corrispondere ai domini di appartenenza dell’esperienza umana ma anche – potremmo aggiungere – a una sorta di patto formativo territoriale di educazione diffusa: il sé, il gruppo/i sociale/i di appartenenza, tra cui rientrano anche la sfera professionale, la società e l’ambiente.

Si potrebbe allora anche parlare di un’“educazione eco-etica, [...] di un’educazione etica ecologicamente orientata” (Mortari, 2001, p. 76), anch’essa letta in un sistema complesso, che richiede il pensare e l’agire responsabile, consapevole e flessibile, così come lo è il paesaggio, il territorio, mai predefinito, bensì variabile e da interpretare nella sua mutevolezza.

Il paradigma sistemico assunto consente quindi di studiare per l’uomo altre modalità rispetto a quelle catastrofiche attuali per gestire la coabitazione, la convivenza pacifica, rispettosa e costruttiva nella Terra, per sviluppare il senso di capacitazione che Nussbaum (2002) ha ben espresso in riferimento al pieno sviluppo delle persone e delle comunità.

Il *fuori*, gli spazi, gli ambienti intesi secondo il paradigma ecologico conducono a inglobare nell’OE anche la progettazione degli stessi, connotandola di intenzionalità educativa interistituzionale (Malavasi, 2021a), seguendo cioè una “progettazione centrata sulla persona” integrale, perché alla ricerca di spazi di senso per la condizione di vita di ciascun uomo che vive con gli altri. “Quello spazio deve poter accogliere le esperienze di valore, significative, di unità della persona, della cultura, dell’ambiente, della comunità di vita, le antropologie, le storie di ciascuno e di tutti [...], nell’ottica di un’unità relazionale che comprende l’ambiente” (Borgogni, 2020, p. 80).

Di qui l’importanza di considerare i beni ambientali, come ad esempio gli spazi pubblici urbani, quali territori esperienziali a cui i bambini e i ragazzi (ma non solo) hanno diritto, per esercitare situazioni di libertà, autonomia e partecipazione (Borgogni, 2019). Si tratta cioè di organizzare ambienti urbani sostenibili che mettano in atto processi democratici, partecipativi. La scuola potrebbe

rivestire un ruolo non certo marginale, ma prioritario e propositivo, individuando una progettazione integrata nel territorio, in un'ottica appunto di OE (Borgogni, 2020, p. 43).

Inoltre, nella visione ecologica emerge il costrutto di rete della vita come azione relazionale, comunitaria e collaborativa. Anch'essa può trovare una trasposizione in ambito scolastico come costruzione di comunità di pratiche e di apprendimento alla ricerca del bene personale e comune.

5. L'alfabetizzazione ecologica

Diviene necessario far propria un'ontologia che lasci alle spalle le scissioni natura-cultura, umano-non umano, dentro e fuori. L'ontologia occidentale, che vede la natura solo come sfondo per lo sviluppo delle configurazioni culturali che sono considerate cosa altra, viene ancora riproposta invece quale modalità di azione dell'individuo nell'ambiente. È il caso in cui si usa il “fuori” in campo didattico-educativo per farne un semplice espediente per proporre una conoscenza e un sapere già dati, già costruiti, appartenenti solo all'uomo; oppure quando si ritiene comunque l'uomo capace di “redimere” o di piegare ai propri scopi l'ambiente e le diverse specie viventi (Descola, 2021). L'OE diviene anche la modalità di uscire dalla “torre antropocentrica” che l'uomo si è costruito, per inserirsi nella rete della vita in maniera rispettosa e condivisa: “Barrau pone come esempio della visione antropocentrica anche la creazione di parchi e riserve naturali, che non fanno altro che relegare la ‘natura’ in uno spazio separato, mentre nel resto del pianeta si va avanti come prima. Dobbiamo allora riscoprire e reimmettere al centro del nostro parlare quella parola ormai espulsa da ogni lessico politico che è ‘solidarietà’, estendendola a tutte le componenti del pianeta” (Aime, Favole, Remotti, 2020, p. 147). La natura ritorna così in primo piano, l'uomo diventa uomo di natura, nel senso che è in grado di cogliere le somiglianze con i diversi esseri viventi per trovare con essi una sorta di equilibrio, costruendo una realtà di vita solidale. “Ripensare l'ambiente in termini di vita significa, in altre parole, sostituire l'*ecologia* con una *biofilia*. Occorre diventare più

consumatori di socialità che non di cose, coltivare gli spazi comuni non solo come reazione a un modello insostenibile, ma perché configurano un valore in sé, un miglioramento delle nostre vite. Riscaldare i rapporti umani e raffreddare il pianeta” (Aime, Favole, Remotti, 2020, p. 149).

Dunque, il rapporto inscindibile tra uomo e natura in chiave sistemica ci porta ad interpretare la fase dell’Antropocene (Crutzen, 2005) di cui tanto si discute. La riflessione antropologica conduce a sviluppare, in un percorso di OE, l’“alfabetizzazione ecologica”, intesa come comprensione sistemica della vita, in termini di reti e di flussi ciclici, di consapevolezza di essere inseriti in un ecosistema che è territorio, con flora e fauna, ed è sistema sociale e culturale in cui agire per la ricerca di un equilibrio dinamico (Capra, Luisi, 2014, p. 458).

Emerge quindi la necessità di agire in senso sostenibile, di padroneggiare la scienza ecologica, che riguarda per l’appunto lo studio scientifico delle relazioni che si instaurano fra animali, piante, microorganismi e ambienti; lo studio degli ecosistemi. Chiaramente, si tratta di una scienza multidisciplinare poiché diverse possono essere le focalizzazioni sugli ecosistemi. All’interno del costruito di OE, interessa cogliere come l’uomo si situi in tali ecosistemi e quale sia il significato che egli attribuisce al suo agire. Ma interessa anche analizzare quale sia il comportamento dei diversi ecosistemi, se da essi l’uomo può apprendere (OL) (Davidson, 2020) per indirizzare allo sviluppo sostenibile, cioè soddisfare i suoi bisogni senza distruggere la possibilità di prospettare il futuro.

Insegnare l’eco-alfabetizzazione significa allora prendere coscienza della propria condizione esistenziale, imparare ad agire come cittadino del mondo a partire dal contesto locale, con azioni partecipate. L’ecologia non può perciò rappresentare un insegnamento a sé stante, così come, sempre nella scuola, non può tradursi e ridursi ad un’esperienza didattica estemporanea di approccio all’ambiente naturale o ad una fattoria didattica. La visione multidisciplinare e integrata prevede l’acquisizione di conoscenze in relazione al concetto di sostenibilità, che si traducono nel fare esperienza della praticabilità stessa dei principi sottesi all’idea di ecologia. Il *fuori* rimanda al modo di apprendere che è sicuramente di

tipo esperienziale, attivo, ma anche alla opportunità di imparare dagli altri esseri viventi appartenenti alla rete della vita. L'OL va letto come apprendimento con gli strumenti del *fuori, dell'aperto*, ma anche come apprendimento *dall'aperto* (Benetton, 2020).

L'“alfabetizzazione ecologica” (Capra, Luisi, 2014, p. 449) rappresenta allora lo stimolo a comprendere come la natura e il territorio si pongano a sostegno della vita e come la comunità umana debba agire senza intralciare questo percorso. Nel contesto scolastico, conoscere i luoghi, i paesaggi e l'operare in essi, circolarmente, con azioni collaborative, permette di definire l'ambiente come parte del divenire identitario della persona e come strumento di apprendimento. Si può tradurre nell'organizzazione di progetti educativi per compiti unitari significativi attinti dalla realtà, in cui le conoscenze disciplinari non sono più informazioni asettiche ma permettono transdisciplinarmente di rendere consapevole e responsabile il vivere di ciascuno sulla Terra. I contesti *fuori* non sono solo occasioni per rendere meno noiosa un'educazione-istruzione scolastica che si è stabilizzata come un costruito-contenuto conoscitivo *indoor* e artificiale, autoreferenziale e separato dal mondo della vita. E anche in un'ottica di OL, non si tratta quindi solamente di utilizzare la *natura* e il paesaggio come input utili a innescare percorsi conoscitivo-disciplinari che nel solo contesto *indoor* apparirebbero poco significativi. Certo, anche questo aspetto è di non scarso rilievo. Ma c'è dell'altro. Vi è la necessità di apprendere dallo spazio *outdoor* anche modelli di comportamento e di relazione che sono complessi e dimostrano la connessione dell'agire umano con la rete dei viventi, e quindi la necessità della modulazione dell'azione umana in relazione a tali connessioni. Nella rete della vita si apprende dalle comunità con cui l'uomo interagisce, animali e vegetali, dalle loro organizzazioni. Ma, soprattutto, il processo di conoscenza si identifica con il processo della vita, supera la scissione mente-materia. Come Leonardo da Vinci aveva intuito, l'uomo partecipa a tali contesti e vive tali interconnessioni se riesce a vederne le somiglianze sviluppando nuove progettualità. Leonardo “operava con l'atteggiamento che è stato oggi riscoperto nella pratica dell'*ecodesign*, ossia la progettazione ecologica. Alla base di questo atteggiamento, di stima e rispetto per la natura, c'è un orienta-

mento filosofico noto come ‘Ecologia profonda’, fondato dal filosofo norvegese Arne Næss” (Capra, 2019, p. 28).

Ritroviamo tale visione ecologica, civica e educativa nella stessa *Convenzione Europea del Paesaggio* del 2000, in cui, mentre si delinea la definizione di paesaggio, si offrono spunti per educare allo stesso:

‘Paesaggio’ designa una determinata parte di territorio, così come è percepita dalle popolazioni, il cui carattere deriva dall’azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni; ‘Politica del paesaggio’ designa la formulazione, da parte delle autorità pubbliche competenti, dei principi generali, delle strategie e degli orientamenti che consentano l’adozione di misure specifiche finalizzate a salvaguardare, gestire e pianificare il paesaggio; [...] ‘Gestione dei paesaggi’ indica le azioni volte, in una prospettiva di sviluppo sostenibile, a garantire il governo del paesaggio al fine di orientare e di armonizzare le sue trasformazioni provocate dai processi di sviluppo sociali, economici ed ambientali; ‘Pianificazione dei paesaggi’ indica le azioni fortemente lungimiranti, volte alla valorizzazione, al ripristino o alla creazione di paesaggi (Consiglio d’Europa, 2000)⁴.

L’OE e l’OL costituiscono la possibilità di cogliere tali processi cognitivi nel rapporto mente, sistemi, processi e strutture. Se l’educazione rappresenta il modo di accompagnare le persone nel loro progetto di vita ad abitare la complessità, l’OE e l’OL come eco-alfabetizzazione si specificano proprio nella capacità di indagine de-

4 E all’art. 5 si legge: “Articolo 5 - Provvedimenti generali. Ogni Parte si impegna a: a. riconoscere giuridicamente il paesaggio in quanto componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità; b. stabilire e attuare politiche paesaggistiche volte alla protezione, alla gestione, alla pianificazione dei paesaggi tramite l’adozione delle misure specifiche di cui al seguente articolo 6; c. avviare procedure di partecipazione del pubblico, delle autorità locali e regionali e degli altri soggetti coinvolti nella definizione e nella realizzazione delle politiche paesaggistiche menzionate al precedente capoverso b”.

gli ambienti complessi e sistemici che rendono possibile lo sviluppo umano.

6. Per un'ecopedagogia

Possiamo dunque interpretare l'OE all'interno della visione generale di educazione e di ecopedagogia? Probabilmente sì, in quanto, come afferma Franca Pinto Minerva,

per realizzare una utopia di una solidarietà planetaria e della pace, la pedagogia deve poter ripensare radicalmente l'oggetto del suo discorso. Per aprirsi alla complessità del cosmo, alla disponibilità a interrelare dialogicamente le molteplici visioni del reale (del bambino e dell'anziano, dell'aquila e dell'ape) occorre impegnarsi a elaborare un nuovo sapere dell'educazione, a promuovere inedite espressioni di solidarietà e convivialità, nuove forme di immaginazione in grado di scardinare sistemi di interpretazione congelati, di disporsi al *metissage* con le alterità animali oltre che umane, per superare la logica disgiuntiva perché separativa che, a partire dalla distinzione tra superiore e inferiore, ha imbrigliato il pensiero umano recludendolo nella gabbia dell'antropocentrismo, dell'etnocentrismo, del sessismo e dello specismo. Si tratta, nella mia proposta di un'ecopedagogia, di un approccio eco-centrico, che mette fuori gioco quell'antropocentrismo che ha assegnato agli esseri umani una posizione di privilegio in base alla quale essi hanno ritenuto legittimo utilizzare la Natura come fondo anonimo da manipolare e sfruttare, da cui prelevare impunemente beni ad uso privato. L'obiettivo è recuperare l'unità ecologica della vita di cui tutti sono parti interagenti e interdipendenti e, parallelamente, di educare le giovani generazioni a vivere l'intero mondo come un grande 'essere vivente', un bene comune da proteggere e di cui aver cura (Pinto Minerva, 2017, p. 174).

I luoghi, gli spazi, i paesaggi divengono molto di più di un'esperienza geografica, molto di più di un espediente didattico, di più

una visione romantica, selvaggia o igienico-salutista nel loro rimando alla natura incontaminata. Essi sono la sostanza e il nutrimento del vivere umano, ai quali si rapportano l'educazione e la pedagogia, in una modulazione vicendevoles.

Ancora con Pinto Minerva, condividiamo l'idea che

l'ecopedagogia che si muove in uno spazio di sconfinamento per aprirsi alle differenze, intende, a livello di epistemologia pedagogica, praticare prestiti disciplinari, incontri fraterni e scambi creativi con i differenti saperi che si occupano della vita e del suo ben-essere. Al livello operativo, intende praticare logiche plurali, parallele, divergenti, spesso non ancora pensate e sperimentate, attraverso il costante confronto tra vicino e lontano, sotto e sopra, prima e dopo, profondità e superficie, tra le sorprendenti visioni della fantasia e i rigorosi percorsi della ragione problematica, sempre disponibile a ri-pensare i suoi assetti e i suoi esiti. La sua specificità è data dal suo intrinseco pluralismo, dalla complessità che viene strutturandosi attraverso una serie di innesti e una pluralità di paradigmi. Una complessità non solo come esigenza descrittivo-formale, ma sempre connessa alla storia, alla confluenza di saperi scientifici e pragmatici (Pinto Minerva, 2017, p. 175).

L'ecopedagogia si costituisce come un'eco-cittadinanza perché il modo di agire *fuori* è un modo per la persona di ritrovarsi *dentro*, di costruire la sua identità nella rete dei viventi. Ecco allora che muovendosi per cerchi concentrici o spiraliformi – come Leonardo da Vinci insegna –, partendo dal centro è possibile individuare nell'ecopedagogia i paradigmi per trattare della condizione umana, che si allarga all'eco-cittadinanza e si alimenta imprescindibilmente di un rimando *outdoor-indoor*, per ritornare a riflettere sul significato della vita e sul come spenderla bene.

Seduta sui loro rami, ascoltavo gli abeti parlare al vento, li immaginavo piegarsi ad accarezzarmi, e nelle estati tutte eguali imparavo la pazienza, il tempo scorreva piano e ci rendeva alti e robusti, sperimentavamo insieme il miracolo della lenta crescita, cambiavamo perché tutto attorno cambiava. E in quei pomeriggi mai ho visto un solo albero infelice, loro padroni di altruismo, capaci di ospitare tante piccole forme di vita differenti. So che se planterò alberi starò piantando un'anima capace di crescere e collaborare per l'eternità.

(Marone, 2020, pp. 140-141)

Riferimenti bibliografici

- Aime M., Favole A., Remotti F. (2020). *Il mondo che avrete. Virus, antropocene, rivoluzione*. Milano: Utet.
- Baldriga I. (2020). *Estetica della cittadinanza. Per una nuova educazione civica*. Firenze: Le Monnier Università.
- Benetton M. (2018). Diffondere la cultura della sostenibilità: ecopedagogia a scuola fra vecchi e nuovi paradigmi educativi. *Pedagogia oggi*, 16 (1), 291-306.
- Benetton M. (2020). Le valenze interdisciplinari dell'*outdoor education* nel paesaggio pedagogico. *Pedagogia oggi*, 18 (1), 197-209.
- Bertolino F., Guerra M. (Eds.). (2020). *Contesti intelligenti. Spazi, ambienti, luoghi possibili dell'educare*. Parma: Junior.
- Bodei R. (2015). Un mondo condiviso: un'utopia? In M. Aime, M. Aria, R. Bodei, L. Bosio, A. Caillé, A. Favole, et al., *L'arte della condivisione. Per un'ecologia dei beni comuni* (pp. 45-55). Torino: Utet.
- Borgogni A. (2019). Gli spazi pubblici come luoghi educativi: autonomia, mobilità indipendente e stili di vita attivi nei bambini. *Pedagogia oggi*, 17 (1), 277-292.
- Borgogni A. (2020). *L'intenzionalità educativa degli spazi pubblici. Luoghi e tempi delle didattiche del movimento*. Roma: Studium.
- Bortolotti E. (2015). *Il giardino inaspettato. Trasformare angoli di cemento in spazi verdi*. Milano: Mondadori Electa.
- Brizzi E. (2012). *La legge della giungla*. Roma-Bari: GLF Laterza.
- Capra F. (1996). *The Web of Life*. New York (NY): Anchor-Doubleday (trad. it. *La rete della vita*, RCS Libri, Milano, 1997).
- Capra F. (1982). *The turning point. Science, society and the rising culture*. London: Fontana (trad. it. *Il punto di svolta. Scienza, società e cultura emergente*, Feltrinelli, Milano, 1984).
- Capra F. (2019). In F. Capra, S. Mancuso, *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali* (pp. 7-31). Sansepolcro: Aboca.

- Capra F., Luisi P.L. (2014). *The systems view of life. A unifying vision*. Cambridge: Cambridge University Press (trad. it. *Vita e natura. Una visione sistemica*, Aboca, Sansepolcro, 2014).
- Capra F., Mattei U. (2015). *The ecology of law. Toward a legal system in tune with nature and community*. Oakland (CA): Berrett-Koehler (trad. it. *Ecologia del diritto. Scienza, politica, beni comuni*, Aboca, Sansepolcro, 2017).
- Consiglio d'Europa (2000). *Convenzione Europea del Paesaggio*. Retrieved May 8, 2021, from http://www.convenzioneeuropeapaesaggio.beniculturali.it/uploads/2010_10_12_11_22_02.pdf
- Cregan-Reid V. (2018). *Primate change. How the world we made is remarking us*. London: Cassell (trad. it. *Il corpo dell'Antropocene. Come il mondo che abbiamo creato ci sta cambiando*, Codice, Torino, 2020).
- Crutzen P.J. (A. Parlangeli Ed.). (2005). *Benvenuti nell'Antropocene! L'uomo ha cambiato il clima. La Terra entra in una nuova era*. Milano: Mondadori.
- D'Antone A., Parricchi M. (Eds.). (2020). *Pedagogia per un mondo sostenibile. Ecologia dei contesti educativi e di cura*. Bergamo: Zeroseiup.
- Davidson A. (2019). *How to be more tree. Essential life lessons for perennial happiness*. London: Michael O'Mara Books (trad. it. *L'albero che è in te. Piccole grandi lezioni per scoprire lo straordinario potere degli alberi*, Sonda, Milano, 2020).
- Descola P. (2005). *Par-delà nature et culture*. Paris: Gallimard (trad. it. *Oltre natura e cultura*, Raffaello Cortina, Milano, 2021).
- Figueres C., Rivett-Carnac T. (2020). *The future we choose. Surviving the climate crisis*. London: Manilla (trad. it. *Scegliere il futuro. Affrontare la crisi climatica con ostinato ottimismo*, Tlön, Roma-Milano, 2021).
- Flores d'Arcais G. (1962). *L'ambiente*. Brescia: La Scuola.
- Guerra M. (2020). *Nel mondo. Pagine per un'educazione aperta e all'aperto*. Milano: FrancoAngeli.
- Hess C., Ostrom E. (Eds.). (2007). *Understanding knowledge as a commons. From Theory to Practice*. Cambridge (MA): MIT Press (trad. it. *La conoscenza come bene comune. Dalla teoria alla pratica*, Bruno Mondadori, Milano, 2009).
- Inghilleri P. (2021). *I luoghi che curano*. Milano: Raffaello Cortina.
- Loiodice I. (2020). Pensare l'umano, pensare la terra con gli occhi di una pedagogia meridiana. In D. Dato, M. Cagol (Eds.), *Scuola, ricerca, natura: per un nuovo modo di abitare la Terra* (pp. 21-28). Bergamo: Zeroseiup.
- Malavasi P. (2021). Cosa significa imparare? 20 domande per la formazione umana e lo sviluppo sostenibile. Con l'enciclica Laudato si'. *Formazione & Insegnamento*, 19 (1), 12-23.

- Malavasi P. (2021a). Postfazione. La formazione umana (anche) come *brand* del territorio. In A. Bobbio. *Pedagogia del viaggio e del turismo. Natura e cultura del ben-essere* (pp. 223-230). Brescia: Scholé.
- Mancuso S. (2020). *La pianta del mondo. Con disegni dell'autore*. Bari-Roma: GLF Editori Laterza.
- Mancuso S. (2019). In F. Capra, S. Mancuso, *Discorso sulle erbe. Dalla botanica di Leonardo alle reti vegetali* (pp. 34-64). Sansepolcro: Aboca.
- Marone L. (2020). *La donna degli alberi*. Milano: Feltrinelli.
- Maturana H.R., Varela F.J. (1980). *Autopoiesis and cognition. The Realization of the Living*. Dordrecht-London: Reidel (trad. it. *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*, Marsilio, Venezia, 1987).
- Morin E. (2020). *Changeons de voie. Les leçons du coronavirus*. Paris: Éditions Denoël (trad. it. *Cambiamo strada. Le 15 lezioni del Coronavirus*, Raffaello Cortina, Milano, 2020).
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica. Prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2020). La sapienza politica per una cittadinanza responsabile. *Attualità pedagogiche*, 2 (1), 3-11.
- Nurse P. (2020). *What is life? Understand Biology In Five Steps*. Oxford: David Fickling Books (trad. it. *Che cosa è la vita? I cinque principi fondamentali della biologia*, FrancoAngeli, Milano, 2021).
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana. Da individui a persone*. Bologna: il Mulino.
- Organizzazione delle Nazioni Unite, Assemblea Generale (2015). *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*. Retrieved April 8, 2021, from <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Peppoloni S., Di Capua G. (2021). *Geoetica. Manifesto per un'etica della responsabilità verso la Terra*. Roma: Donzelli.
- Pinto Minerva F. (2017). Prospettive di ecopedagogia. A scuola dalla natura. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 173-192). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Smyth J.C. (1996). A national strategy for environmental education: an approach to a sustainable future? *The Environmentalist*, 16 (1), 27-35.
- Tomarchio M., D'Aprile G., La Rosa V. (2018). *Natura cultura. Paesaggi oltreconfine dell'innovazione educativo-didattica*. Milano: FrancoAngeli.
- Viale G. (2011). *La conversione ecologica. There is no alternative*. Rimini: NDA Press.
- Zanato Orlandini O. (2020). *Outdoor Education*. Riflessioni su alcuni paradigmi che la rappresentano. *Studium educationis*, 21 (1), 9-18.



*I sottili confini tra il paesaggio antropizzato del campo coltivato
e il paesaggio naturale nelle forme originali delle dune fossili*