

Tempi, modi e prospettive dell'educazione alla sostenibilità: paradigmi della cittadinanza

Alessia Carta

Università di Cagliari
Facoltà di Scienze della Formazione

Claudia Secci

Università di Cagliari
Facoltà di Scienze della Formazione
csecci@unica.it

Abstract

Il modello di sviluppo attuale sta alterando l'equilibrio tra le attività umane e la natura sia a livello locale che globale e l'urgenza di stabilire un nuovo rapporto fra l'uomo e l'ambiente è sempre più evidente. Il passaggio da un approccio gestionale della terra a un approccio di cura, introducendo concetti quali il senso del limite, l'impatto sulle generazioni a venire, la rigenerazione delle risorse, la giustizia sociale e ambientale e il diritto alla cittadinanza, chiama in causa, oltre agli impegni internazionali dei governi, i modi, i tempi e i luoghi dell'educare, in quanto proprio all'educazione, viene attribuito un ruolo centrale nel promuovere la cultura della sostenibilità. Questo vale specialmente per le agenzie educative, in primis la scuola, che sono direttamente coinvolte nei processi di cambiamento, ma, a ben guardare si tratta di progettare e stabilire ambienti e situazioni favorevoli allo sviluppo di una nuova attenzione sull'interazione tra uomo e ambiente, tali da intervenire sui diffusi e consolidati stili di vita e di pensiero attualmente incompatibili con un futuro sostenibile. Soluzioni che, per quanto basate su conoscenze tecnico-scientifiche, non possono essere realizzate senza il coinvolgimento dell'individuo e del territorio al fine di stimolare azioni comuni. Si è scelto perciò di concentrarsi, in linea generale, sul legame tra le politiche educative e il territorio, ossia come sono interpretate le dichiarazioni promosse dagli organismi internazionali quali l'UNESCO, e più in particolare su come e attraverso quali azioni, questa organizzazione, porta il tema della sostenibilità al centro di politiche mirate. La realizzazione di questi obiettivi richiede, come suggerisce la lettura dei documenti internazionali, uno sforzo educativo che non può essere circoscritto all'educazione ambientale ma prevede, richiamando il versante attiguo dell'educazione degli adulti, un approccio

educativo inteso come processo permanente. Il richiamo ad alcune tappe della storia delle teorie dello sviluppo e dell'educazione degli adulti, mostra come il tema della sostenibilità, al pari di tutti i processi di formazione dei bisogni strettamente legati al contesto sociale, culturale e economico, ha fatto il suo ingresso nel dibattito sull'educazione permanente per poi acquistare, nell'ultimo decennio, un indiscusso rilievo configurandosi come punto di riferimento per le politiche educative e per la riflessione pedagogica. Basti un'annotazione sull'origine del concetto di sostenibilità che, pur appartenendo alle scienze naturali, trova applicazione nell'incontro tra valori, politiche e ambienti, sia a livello locale che globale, indicando più che un settore di appartenenza, un nuovo approccio nella gestione di tutte le azioni umane. E' su questo punto che, l'idea di un'educazione permanente come ecosistema educativo, costituisce uno spazio privilegiato sia per richiamare il contributo di autori che hanno fatto della critica al modello di sviluppo il punto focale della loro esperienza pedagogica, che per avviare una riflessione sull'apporto che il concetto di sostenibilità, attualmente inscindibile dal pensare educativo, conferisce ai temi pedagogici della partecipazione, della pace e della cittadinanza.

Parole chiave: educazione permanente; cittadinanza

Percorsi nell'educazione permanente

Uno studio volto ad evidenziare la rilevanza dell'educazione allo sviluppo sostenibile nel quadro più ampio del Millennium Development Goals delle Nazioni Unite¹, può prendere avvio dalla Dichiarazione sull'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile presentata durante la V Conferenza Ministeriale "Ambiente per l'Europa", tenutasi nel maggio 2003 a Kiev.²

In questa occasione i ministri dell'ambiente UNECE³ sviluppano la Strategia per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile che successivamente, con la Conferenza di Vilnius (2005)⁴, sancirà l'avvio del programma principale delle Nazioni Unite per l'educazione alla sostenibilità, ossia il Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile DESS (2005-2015).

Attraverso un approccio olistico, il cui obiettivo è sensibilizzare gli individui e le comunità sul tema del legame tra i problemi sociali, economici e ambientali e sulla necessità di un futuro più equo e armonioso, la Strategia propone un concetto di educazione alla sostenibilità come processo permanente che interessa ogni individuo nell'intero arco della vita coinvolgendo l'apprendimento formale, non formale

¹ Millennium Development Goals, consultabile sul sito <http://www.undp.org/mdg/>

² Conferenza Ministeriale di Kiev, consultabile sul sito <http://www.unece.org/env>

³ United Nations Economic Commission for Europe.

⁴ Conferenza di Vilnius (2005) consultabile sul sito <http://www.unece.org/env>

e informale. Sul piano pedagogico e non solo, il processo avviato dalla Strategia UNECE, rappresenta un quadro di riferimento fondamentale per i paesi membri, perché nel concetto di sostenibilità dello sviluppo, confluiscono più significati e più accezioni dell'educare coinvolgendo diversi portatori d'interesse. In questi termini, il tema della definizione delle competenze è inevitabile e i benefici di una gestione decentrata delle pratiche educative, sono suscettibili di essere considerati nelle iniziative locali promosse a livello nazionale.

Come indicato nei documenti della Strategia le azioni educative vanno « dall'istruzione scolastica alle campagne informative, dalla formazione professionale alle attività informali e non formali, dai messaggi prodotti dai media alla comunicazione del mondo artistico e culturale »⁵.

Su questa linea viene introdotto il tema della cultura della sostenibilità: una cultura basata su una prospettiva di sviluppo pensata in termini qualitativi e durevoli, di cui possano beneficiare tutte le popolazioni del pianeta, presenti e future, e in cui le tutele di natura sociale, quali la lotta alla povertà, i diritti umani, la salute, vanno a integrarsi con le esigenze di salvaguardia dell'ambiente⁶.

Dunque sul piano applicativo si tratta di organizzare percorsi educativi e disciplinari trasversali i cui obiettivi sociali, includono il tema dell'ecologia. Tuttavia nel punto 13 della Strategia viene riaffermato che « è necessario considerare l'evoluzione del significato di sviluppo sostenibile » in quanto lo sviluppo di una società sostenibile « dovrebbe essere visto come un continuo processo di apprendimento »⁷.

Come si può evincere, la definizione di sostenibilità va oltre l'educazione ambientale includendo « un concetto ampio e aperto, che comprende argomenti interrelati in campo ambientale, economico e sociale »⁸ quali la riduzione della povertà, la responsabilità in contesti locali e globali, la democrazia e la governance, le tematiche di genere, la diversità culturale, le scelte di produzione e di consumo, la gestione delle risorse naturali, la diversità biologica e paesaggistica, aspetti che la pedagogia, nel difficile compito di mediazione tra teoria e pratica, interpreta attraverso l'educazione interculturale, l'educazione ambientale, l'educazione ai diritti umani, alla pace e alla cittadinanza.

L'interrelazione tra questi aspetti può essere sintetizzata nei termini di un nuovo modello di sviluppo a cui aspirare ed è proprio in questi termini che l'educazione alla sostenibilità, diventa una proposta culturale per riavviare una riflessione critica del modello di sviluppo attuale.

⁵ Strategia UNECE consultabile sul sito <http://www.unece.org/env>

⁶ Ibidem

⁷ High-level dei Ministeri dell'Ambiente e dell'Educazione, Art.13, consultabile sul sito <http://www.unece.org/env>

⁸ High-level dei Ministeri dell'Ambiente e dell'Educazione, Art.14 -15, consultabile sul sito <http://www.unece.org/env>

Non si tratta naturalmente di atti inediti, dal momento che il dibattito sul concetto di sviluppo e i suoi paradigmi, con la crisi delle teorie e più in generale con la crisi del modello occidentale di sviluppo che ha caratterizzato gli anni '50 e '60; dagli anni '70 in poi, ha occupato con enfasi lo scenario internazionale. Nel campo delle teorie dello sviluppo⁹, questa crisi ha portato alla messa in discussione dell'impostazione fortemente eurocentrica di un modello di sviluppo che, influenzato dall'assetto internazionale creatosi nel periodo della decolonizzazione, consolidava processi di disuguaglianza. In diversi contesti l'ambiguità presente nell'antitesi tra sviluppo e sottosviluppo ha giustificato e mascherato, al pari di espressioni quali "Terzo mondo", "Centro e Periferia", "Paesi in via di Sviluppo", forme di subalternità economiche e culturali. Ripercussioni e riflessi della crisi si riscontrano anche in seno alle sedi istituzionali dell'educazione degli adulti, infatti, nonostante le indubbie suggestioni per un'educazione universale, gli anni '60 e '70 registrano un momento di debolezza in seguito alle denunce sui limiti dei programmi sperimentali di alfabetizzazione funzionale¹⁰. In proposito Anna Lorenzetto parla del dramma dell'UNESCO e del paradosso di un "deterioramento culturale" che investiva l'educazione degli adulti all'inizio degli anni '70, proprio quando « appariva sempre più essenziale il suo ruolo nella società, e il suo apporto alla trasformazione delle strutture e dei metodi dell'educazione in senso globale » e proprio quando « la diffusione, l'articolazione e diversificazione delle sue attività nei vari servizi era praticamente senza confini »¹¹.

L'evento istituzionale che identifica queste problematiche è riconducibile al 1972 durante la terza Conferenza Internazionale¹² dell'UNESCO svoltasi a Tokio e intitolata "l'Educazione degli adulti nel contesto dell'educazione permanente". In questa sede la critica sulla strumentalizzazione dei programmi sperimentali, presentata dai Paesi dell'America Latina, porterà a un duplice assunto: il recupero, anzitutto, dell'elemento culturale dell'alfabetizzazione, e, in un secondo momento, sottolineando le complesse interazioni tra educazione e società, all'affermarsi di un'educazione non concepibile in modo isolato rispetto agli altri programmi di sviluppo, inclusi quelli dedicati al tema ecologico che da questo momento in poi s'inserisce nei contenuti dell'educazione degli adulti.

⁹ Per approfondimenti si veda: Alberto Tarozzi, *Ambiente, migrazioni, fiducia: ingerenze e autoreferenzialità; reti e progetti*, Torino, Harmattan Italia, 1998;

¹⁰ Dal 1965 al 1972, l'UNESCO promuove la campagna di alfabetizzazione attraverso Progetti Pilota nei seguenti Paesi: Algeria, Ecuador, Iran, Mali, Etiopia, Guinea, Madagascar, Tanzania, Sudan, Venezuela, Kenia, Niger, Siria, Tunisia, Cile, Brasile, Giamaica, India.

¹¹ Anna Lorenzetto, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Edizioni Studium, 1976, p. 231.

¹² Conferenze internazionali: Elsineur del 1949, Montral (1960), Tokyo (1972), Parigi (1985), Amburgo (1997).

Nello stesso anno può essere contestualizzato un momento decisivo per il tema “sviluppo e ambiente”, attraverso le linee tracciate dalla Conferenza di Stoccolma del 1972¹³.

In questa occasione viene introdotto, per la prima volta nel contesto internazionale, il tema della protezione ambientale non disgiunto dalle problematiche sociali ed economiche e pur persistendo le contrapposizioni concettuali tra sviluppo e sottosviluppo, si introduce il tema della partecipazione attraverso l'appello a un imprescindibile sistema di alleanze a discapito di soluzioni isolate¹⁴. Nei decenni successivi, il concetto di sviluppo trova una prima definizione in seno alla sostenibilità attraverso il Rapporto Our Common Future della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, noto come Rapporto Brundtland (1987)¹⁵. Da questo momento in poi attraverso la regola dell'equilibrio tra i tre fattori chiave ecologia, equità ed economia, lo sviluppo sostenibile diventa quel modello di gestione delle risorse che, in un'ottica diacronica e sincronica, garantisce i bisogni delle generazioni attuali senza compromettere la possibilità che le generazioni future riescano a soddisfare i propri.

Con la Conferenza delle Nazioni Unite su “Ambiente e Sviluppo”, nota come Earth Summit, tenutasi a Rio de Janeiro nel 1992, oltre ad ampliare la connotazione ecologica con gli aspetti sociali, vengono definiti concettualmente e istituzionalmente i temi della governance, dello sviluppo locale e della partecipazione, proponendo il documento guida delle Agende 21 Locali¹⁶.

In questo scenario la sostenibilità acquista il carattere di processo multidisciplinare che esige approcci più articolati: in queste indicazioni la comunità internazionale ribadisce il ruolo centrale di un'adeguata educazione in sinergia con interventi di carattere legislativo, economico e tecnologico. Nel 1997, durante la Conferenza

¹³ Conferenza di Stoccolma, consultabile sul sito <http://www.isoambiente.it/public/documenti/>

¹⁴ Il Preambolo della Dichiarazione di Stoccolma afferma che “siamo ormai giunti ad un punto della storia in cui “noi dobbiamo condurre le nostre azioni in tutto il mondo con più prudente attenzione per le loro conseguenze sull'ambiente (...) la difesa e il miglioramento dell'ambiente sono divenuti uno scopo imperativo per tutta l'umanità, da perseguire insieme a quelli fondamentali della pace e dello sviluppo economico e sociale mondiale”.

¹⁵ Col tempo è stata progressivamente abbandonata una visione economicistica, che riferendosi al tema con il solo sostantivo “sviluppo”, misurava quest'ultimo solo attraverso i valori del prodotto interno lordo pro capite. Il nuovo concetto di sviluppo, non più unicamente legato alla crescita del reddito, andrà ad includere anche le variabili sociali (istruzione, sanità, diritti civili e politici, tutela delle minoranze) considerate essenziali nel processo. Si veda: Alessandro Lanza, *Sviluppo Sostenibile*, Bologna, Il Mulino, 2002;

¹⁶ Agenda 21 è un documento di intenti ed obiettivi programmatici su ambiente, economia e società sottoscritto da oltre 170 paesi di tutto il mondo. Le quattro sezioni di cui è suddiviso il documento riguardano: dimensioni economiche e sociali, conservazione e gestione delle risorse per lo sviluppo, rafforzamento del ruolo delle forze sociali e strumenti di attuazione.

Internazionale “Ambiente e società: educazione e sensibilizzazione per la società”, organizzata dall'UNESCO a Salonicco, si afferma che « il concetto di sostenibilità comprende non solo l'ambiente ma la povertà, la popolazione, la salute, la sicurezza ambientale, la democrazia, i diritti umani e la pace » e che « il riorientamento dell'educazione nel suo complesso verso la sostenibilità coinvolge tutti i livelli dell'educazione formale, non formale ed informale in tutti i paesi »¹⁷.

In concomitanza con questi eventi durante gli anni 90, ossia durante il Decennio, in sede UNESCO, dell'Educazione per tutti e dell'educazione e formazione continua, la V Conferenza internazionale di Amburgo (1997) afferma che « solo uno sviluppo centrato sull'essere umano e su una società partecipativa fondata sul pieno rispetto dei diritti umani permetteranno uno sviluppo sostenibile ed equo »¹⁸. In particolare il punto sei della Dichiarazione ufficializza il legame tra l'educazione degli adulti e i problemi dell'ambiente non solo come obiettivo essenziale ma anche come presupposto indispensabile per la sostenibilità « l'educazione degli adulti è sia una conseguenza della cittadinanza attiva che una condizione per la piena partecipazione nella società. E' un concetto potente per incoraggiare lo sviluppo ecologicamente sostenibile, per promuovere democrazia, giustizia, parità tra i sessi e lo sviluppo sociale, scientifico ed economico e per costruire un mondo in cui il conflitto violento sia sostituito dal dialogo e da una cultura di pace basata sulla giustizia. L'educazione degli adulti può dare un'identità e dare senso alla vita »¹⁹.

Nel 2001, anno che sancisce l'avvio del Decennio UNESCO dedicato alla pace, con la Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale (Parigi 2001) adottata durante la Conferenza generale dell'UNESCO, il tema dell'equilibrio tra ecologia, economia ed equità, viene completato attraverso l'introduzione di un quarto pilastro, ossia quello della diversità culturale concepita come fattore di sviluppo « fonte di scambi, d'innovazione e di creatività, la diversità culturale è, per il genere umano, necessaria quanto la biodiversità per qualsiasi forma di vita »²⁰. L'alterità diventa fonte di sviluppo e di crescita, arricchisce ed amplia le possibilità di scelta offerte agli individui come possibilità di « accesso ad un'esistenza intellettuale, affettiva, morale e spirituale »²¹. Ma, in che modo l'alterità diventa possibilità di sviluppo? L'incontro-confronto, la partecipazione, lo scambio e la condivisione di nuove esperienze e nuovi apprendimenti rispetto al tema della cittadinanza attiva, richiamano la questione, tanto dibattuta, dei flussi migratori. E' questa l'emergenza

¹⁷ Conferenza Internazionale di Salonicco, consultabile sul sito <http://www.ea.fvg.it/fileadmin/EDUCAZIONE>

¹⁸ Conferenza Internazionale di Amburgo in, <http://db.formez.it/Storicofontinor>.

¹⁹ Conferenza Internazionale di Amburgo Art 5 – 7 , consultabile sul sito, <http://db.formez.it/Storicofontinor>.

²⁰ Dichiarazione Universale sulla Diversità Culturale, consultabile sul sito http://www.unesco.it/document/documenti/testi/dich_diversita.doc

²¹ Ibidem.

educativa del nostro tempo, alla quale contribuire attraverso una lettura multidisciplinare delle relazioni tra l'uomo la società e l'ambiente. Realizzare percorsi d'integrazione significa in primo luogo riflettere sui differenti squilibri venutisi a creare tra uomo e ambiente, e sulla condizione, spesso drammatica, di popolazioni che nello spostamento territoriale trovano l'unico strumento per raggiungere condizioni di vita migliori. L'insieme dei processi sociali e culturali che permettono all'individuo d'inserirsi in una comunità non può prescindere dalla lettura di queste relazioni. In questi termini la sostenibilità rappresenta un contributo preziosissimo per ideare percorsi formativi interdisciplinari. E se il XXI secolo è, come scrive Raffaele Mantegazza, il tempo nel quale “le differenze vivranno fianco a fianco e i flussi migratori non si interromperanno per decreto o pattugliando le coste” le soluzioni vanno cercate altrove. Una risposta viene da quel rapporto conviviale descritto da Ivan Illich, ossia quel passaggio dalla produttività che porta in sé un significato tecnico e materiale, a quello del valore etico che è un valore realizzato. <<La necessaria convivenza ci deve portare a ridiscutere il nostro modello di sviluppo; e questo soprattutto a partire dall'educazione dei giovani e dei giovanissimi. Educare alla convivialità significa anche educare all'essenzialità e alla sobrietà, educare ad avere meno, a possedere meno, il che non significa elogiare la povertà ma distinguere la reale ricchezza di corpo e di spirito dalla falsa ricchezza materiale>>²². Nel difficile equilibrio tra “cambiamento e permanenza, tra contagio e identità”, la civiltà della convivialità è stata interpretata come sinonimo della civiltà del meno e dell'attribuzione di maggior senso a tutte le scelte proprio attraverso una ridefinizione e un riorientamento dei rapporti tra uomo e ambiente²³. Risulta evidente, seppur all'interno di un quadro complesso, come l'educazione permanente e l'educazione degli adulti si coniughino con un'idea di azione educativa intesa come processo formativo che non può essere confinato in azioni settoriali o interventi nel breve periodo. Il compito attribuito all'educazione alla sostenibilità nel dover “riorientare” l'individuo, reca in sé percorsi di formazione e di autoformazione, in quanto il cambiamento sociale, politico e culturale è in primo luogo cambiamento del sé nella dimensione quotidiana.

Cittadinanza e principi educativi

Non è difficile argomentare il fatto che i concetti di cittadinanza ed educazione siano intimamente legati sin dalle loro origini storiche e concettuali. Formare l'uomo ha da sempre coinciso, in modo abbastanza evidente, con il formare il cittadino, quali che fossero le sue caratteristiche specifiche, quale che fosse quello che per lui era “città”. I modelli educativi, infatti, si sono sempre confrontati con il tema dell'appartenenza del soggetto a un contesto, a un ordine ambientale, e anche

²² Raffaele Mantegazza, *Se mio figlio gioca con Mohamed*, 2005, Milano, Fabbri Editori, p. 137

²³ Ibidem.

quando hanno idealizzato l'allontanamento dall'ordine stesso – come nell'*Emilio* di Rousseau – hanno, in fondo, posto l'esigenza di un suo profondo cambiamento, preparando la strada all'idea di un nuovo “cittadino”.

Nelle riflessioni più recenti sul concetto di cittadinanza e sul legame dello stesso con il tema dell'educazione si è teso a mettere in luce soprattutto, quale punto nodale, l'estensione, innanzitutto geografica e culturale, del significato di città, che, come scrive M. Santerini, conduce all'esigenza di ridefinire il termine di cittadinanza²⁴. Edgar Morin può essere considerato punto di riferimento essenziale rispetto a tale tematica, in quanto ha parlato della necessità di insegnare la “cittadinanza terrestre” nel novero di quei concetti che costituiscono i “saperi necessari all'educazione del futuro”²⁵.

È interessante, alla luce di queste brevi annotazioni, domandarsi se tale nuovo concetto di cittadinanza, globale e terrestre, comprenda in sé non solo il tema del rapporto tra individuo e ambiente geopolitico, costituito, ma anche quello del rapporto tra individuo e ambiente inteso nella sua accezione più ampia, comprendente il complesso interagire di natura e cultura. Possiamo quindi pensare a un “connubio” tra i concetti di cittadinanza e di sviluppo sostenibile e sostenibilità nel momento in cui intendiamo la capacità, da parte del soggetto, di vivere il proprio ambiente nel senso più globale del termine, riferendoci a un percorso, teorico e pratico, concettuale ed empirico, che è avvenuto nel campo dell'educazione e, segnatamente, nelle politiche internazionali dell'educazione e di cui si dà conto, prevalentemente, in altre parti di questo scritto.

La saldatura tra sostenibilità e cittadinanza, oggi resa visibile, ad esempio, nella scelta di dedicare in Italia la settimana UNESCO di Educazione allo Sviluppo Sostenibile ai temi di “Città e cittadinanza”²⁶, è emersa, o tende sempre più ad emergere, in virtù di un processo di estensione che i due concetti hanno subito, ciascuno per propria parte. Della cittadinanza si è accennato in precedenza, ma si può dire che anche nel modo di pensare ed intendere la sostenibilità vi è stato un progressivo ampliarsi della visione culturale, riguardante il già enunciato concetto di sviluppo, principalmente socioeconomico, da attuarsi secondo un principio di *preservazione e cura*²⁷ degli ecosistemi. Questa idea, tuttavia, nasce e prende corpo da

²⁴ Milena Santerini, *L'adulto come cittadino*, in A. M. Mariani, Milena Santerini (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002, p. 190; si veda anche Milena Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, 2001.

²⁵ Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001, pp.119 – 120.

²⁶ <http://www.unesco.it>

²⁷ Può essere interpretato in senso ecologico e di sostenibilità anche il tema della “cura del mondo” come uno dei pilastri della teoria heideggeriana, alla quale è ispirata parte rilevante della pedagogia contemporanea.

un concetto più limitato – anche se importantissimo – che era quello dell’ambientalismo “tradizionale”, che auspicava, più semplicemente, un atteggiamento di tutela della natura.

Nella prospettiva moriniana osservata poc’anzi, che riflette un pensiero frutto dell’epoca della globalizzazione è senz’altro presente il tema dell’educazione alla cittadinanza come necessità di governare uno sviluppo globale, planetario. In questo contesto l’antropoetica, vale a dire l’etica del genere umano, proposta dal pensatore francese, impone un criterio assoluto di *cura e redistribuzione* delle risorse ambientali intese in senso lato, nonché una relazione armonica tra gli esseri umani e il resto del mondo vivente²⁸.

Ora, è interessante vedere se e in che modo le idee di sviluppo armonioso e di cittadinanza siano state, eventualmente, contemperate in prospettive filosofiche e pedagogiche del passato. Allo studioso italiano dell’educazione è facile venga in mente, quale esempio, quello di Capitini. È indubbio, infatti, che l’opera di Aldo Capitini possa essere interpretata come un’esperienza – per certi versi “pionieristica” – di educazione alla cittadinanza, da attuarsi, secondo il modello dell’autore perugino, attraverso una rete che va dalle scuole di ogni ordine e grado a strumenti, più informali, di educazione degli adulti, quali sono stati i Centri di Orientamento Sociale e Religioso²⁹. Questo aspetto è stato messo in luce recentemente da vari autori, tra cui M. Catarci, il quale, ad esempio, ha teso a porre in evidenza l’intrinseca “criticità” della pedagogia capitiniana, che a tutto mirava fuorché a educare un cittadino ubbidiente, che si accontentasse di occupare il posto a lui assegnato dalle istituzioni³⁰. Al contrario, tale pensiero, venato di utopia e refrattario all’istituzionalizzazione, già nel superare il concetto democratico con quello, più largo, di omnicrazia, tendeva a formare coscienze libere e aperte, capaci di “tramutare” il reale.

Il pensiero eclettico, anche se molto organico, di Capitini, è fortemente influenzato da Gandhi e dalla sua dottrina della nonviolenza. In essa trovano spazio, sin dall’origine, idee di convivenza pacifica e di rispetto assoluto per tutto ciò che vive, che sono testimoniate nei testi e in episodi biografici del maestro indiano. A ben vedere, una concezione radicale della nonviolenza, come quella gandhiana, non può che contenere in sé il principio etico del rifiuto di offendere con violenza qualunque entità dello spazio vitale dell’individuo; non a caso il pensiero ambientalista, quello vegetariano, che si sono sviluppati nei decenni successivi all’esperienza gandhiana, a lui si riferiscono in buona sostanza. Ancora, il legame tra nonviolenza e

²⁸ Su codesti temi si veda Paolo Orefice, *Scienza e sviluppo. Verso la scienza planetaria per lo sviluppo materiale e immateriale delle società: struttura e dinamica dei saperi locali e dei saperi globali*, in “Studi sulla formazione”, 1-2 2007, p. 79.

²⁹ Marco Catarci, *Omicrazia e Centri di Orientamento Sociale nel pensiero pedagogico di Aldo Capitini*, in SPES, gennaio-giugno 2008, a. II n. 2 2009, pp. 16 – 22.

³⁰ Id., *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007.

ambientalismo, in Gandhi, qualora abbia ancora bisogno di essere ribadito, è emerso, seppur in modo non totalmente evidente, in una riflessione condotta in un recente Convegno, teso ad accostare le due figure educative del Mahatma e di Baden Powell. Senza qui indugiare sulle similarità dei due personaggi, si accenna solamente al fatto che l'educazione scout promossa da Baden Powell, pur provenendo dal mondo militare e mantenendone alcuni caratteri e regole, gradualmente si distacca da valori bellicisti per esaltare invece quelli di solidarietà e convivenza. In tale percorso non è affatto secondaria la capacità di osservare, non turbando, ma facendone uso in modo assennato, l'ecosistema con le sue molteplici risorse³¹.

Sembra di poter dire che Capitini recepisca una parte importante degli argomenti correlati a quello della nonviolenza; sicuramente, infatti, nella sua riflessione trovano spazio critiche al modello di sviluppo occidentale, segnato dalla predominanza della tecnica, vista come un elemento che ha il potere di influenzare non solo il tempo e le modalità di lavoro dell'uomo moderno, ma anche i suoi spazi e tempi liberi³². Tuttavia nel pensiero di questo autore, che pure sceglieva, personalmente, uno stile di vita vegetariano, si può dire non si compia in modo esplicito e dichiarato – forse perché i tempi storici non sono ancora maturi – quel connubio indissolubile tra educazione ed ecologia, che invece potrà essere osservato in alcune prospettive pedagogiche successive e che sono, d'altronde, fortemente ispirate dal suo pensiero. Alex Zanotelli, ad esempio, proprio nell'introduzione a un testo su Capitini, mostra in modo inequivocabile che la violenza perpetrata da esseri umani su loro simili è *sempre* anche violenza perpetrata sull'ambiente, in quanto essa si concretizza nell'uso indiscriminato e nello spreco di risorse di pochi a scapito di molti³³. L'educazione alla nonviolenza, quale unica risposta possibile e realmente praticabile a tale situazione, non può che assumere una dimensione "ecologica", soprattutto come riaffermazione del diritto a un accesso equo alle risorse del pianeta.

Per altri versi, all'interno di prospettive che si rifanno a una pedagogia più teorica, l'ambiente diventa "ecosistema educativo" nel momento in cui si pensa e si progetta lo spazio circostante come fonte di apprendimento continuo e come occasione formativa per l'individuo e la società, infatti, come scrive Anna Lorenzetto nei tardi anni '80, interrogandosi sul progressivo acquisire d'importanza della dimensione dello spazio in educazione, «...sotto l'impulso di questo emergere della "coordinata spazio" la stessa idea di educazione permanente si arricchisce di pro-

³¹ Mao Valpiana, *B.P. e Bapu due maestri*, in "Azione nonviolenta", Numero 8/9 Agosto/Settembre 2009. Si vedano, sullo stesso tema, altri articoli della medesima rivista.

³² Si vedano, su questo, Aldo Capitini, *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967, pp. 232 – 252; Antonio Gramsci, *Americanismo e fordismo*, Torino, Einaudi, 1978.

³³ Alex Zanotelli, *Introduzione*, in Marco Catarci, op. cit., p. 10: «La violenza "sistemica" permette, poi, a un 11% degli abitanti del mondo, di "papparsi" l'88% delle risorse globali».

spettive nuove e di nuove possibilità»³⁴. Intorno ai primi anni del decennio che volge al termine, invece, si è proposta l'idea di un'educazione – in particolare di un'educazione degli adulti che si definisca tale – che non può che essere sostanzialmente ecologica in quanto guarda al benessere e allo sviluppo del soggetto nel suo ambiente circostante³⁵. Se la prospettiva ecologica ci suggerisce che il “benessere” non sussiste se non nell'interazione armonica delle parti di un tutto, l'umanità vista come ecosistema e come “soggetto collettivo” che ha da maturare la sua adultità, non può che soffrire del disagio profondo di alcune sue parti (parti dell'umanità che patiscono l'assenza o la carenza di risorse, la conflittualità permanente, la mancanza di identità territoriale e di autodeterminazione, ecc...), e esserne ostacolato nel suo percorso di maturazione.

Nel focalizzare i concetti della cittadinanza e dello sviluppo sostenibile è tuttavia più frequente incontrare riflessioni che indugiano o sull'uno o sull'altro tema senza esplicitare e argomentare in modo costante la loro connessione, ma vi sono quelle che potremmo definire eccezioni.

Enver Bardulla, ad esempio, partendo dal presupposto che il tema dell'ambiente sia stato uno dei grandi “silenzii” della riflessione pedagogica, propone, anche sulla base di una disamina di documenti istituzionali di carattere internazionale, un concetto di educazione ambientale che si identifichi con l'educazione in senso generale, precisando come essa non vada «...comunque intesa come ulteriore materia da introdurre nei curricoli, bensì come catalizzatore o denominatore comune di un insegnamento rinnovato»³⁶. La prospettiva di questo autore ha il merito di porre il tema della sostenibilità ambientale in una posizione centrale e di pervasività degli orientamenti educativi, e se tale centralità può anche essere messa in discussione, ciò che invece appare indiscutibile è che i temi cruciali della pedagogia odierna, quali la sua apertura verso forme di nuova cittadinanza, di interculturalità, di sviluppo sostenibile e di pacifica convivenza, hanno senso d'essere solo nei termini di una riconversione culturale generale delle teorie e delle prassi educative. Non a caso Bardulla, per tornare al nostro interrogativo specifico, riflette sul legame tra sostenibilità e cittadinanza anche rispetto a una scala differente da quella planetaria finora prevalentemente considerata. Educazione alla cittadinanza, come «nuovo civismo» ed educazione ambientale possono collegarsi anche nel senso del formare a una più articolata distribuzione dei poteri politici e amministrativi, che porti con sé quale conseguenza necessaria un governo più pieno del territorio come ecosistema. In questo l'autore interpreta la visione di D. W. Orr, fautore della *ecological literacy*, cioè di una “alfabetizzazione ecologica” che comporti non tanto

³⁴ Anna Lorenzetto, *Verso un ecosistema educativo. Società/ambiente/territorio*, Roma, Studium, 1988, p. 324.

³⁵ Alberto Granese, nel saggio *Economia ed ecologia dello sviluppo*, in *Economia ed ecologia della formazione*, “Studium educationis”, 1 2001.

³⁶ Enver Bardulla, *Pedagogia ambiente società sostenibile*, Roma, Anicia, 1998, p. 20.

un'educazione scientifico-accademica alla sostenibilità ambientale quanto una riappropriazione dell'osservazione "intuitiva" della natura, che appartiene all'uomo sin dalle sue origini³⁷.

Altre indicazioni, assai simili nel contenuto, a quelle offerte da Bardulla sono contenute in un testo curato da Massimiliano Tarozzi e dedicato al tema della cittadinanza, fra i cui saggi uno affronta la tematica in oggetto sulla base di una esperienza particolare condotta in un comune. L'autrice del contributo sembra offrire l'idea di un connubio assoluto tra cittadinanza e sostenibilità, affermando che nel significato moderno, che supera l'«approccio biocentrico»³⁸, quest'ultima non è neppure pensabile al di là della partecipazione civica³⁹. Questo ci dice che non può esistere, al giorno d'oggi, una pratica di sostenibilità, se non all'interno di una democrazia *sostanziale*, dunque partecipata e tale concetto si ripresenta, seppur in forme differenti, in prospettive che ci apprestiamo ad accennare di seguito.

Tornando però alle difficoltà a considerare i termini del discorso qui affrontato quali temi organicamente connessi, viene da chiedersi se si tratti di una caratteristica culturale "locale", per la quale la riflessione sull'educazione del cittadino rimane molto curvata verso una dimensione prettamente politica, che tende a pensare gli individui e i loro rapporti di potere, ma è restia a considerarne appieno l'immersione nell'ambiente, anche inteso in quel senso più ampio che, come si è accennato frequentemente in questo scritto, tale concetto è andato gradualmente ad assumere, o se invece si tratti di un retaggio filosofico che si potrebbe definire più generalmente occidentale, per cui l'essere umano, nel suo fondamentale caratterizzarsi per la razionalità logica, si distacca dalla sua radice naturale, istintiva, animalesca e diventa più insensibile ai suoi originari legami ambientali. Gli accenni a un pensiero critico, da parte o filosofica o pedagogica (Illich, appunto), al modello produttivistico e consumistico dello sviluppo, precedentemente svolti, tuttavia, ci ricordano che proprio all'interno di un sistema possono nascere e proliferare i germi della sua negazione. Gramsci sosteneva l'idea che per trasformare la società e cambiarne la visione del mondo, non potendosi scontrare frontalmente con essa, occorre operarvi dal di dentro in una "guerra di posizione"⁴⁰ e tale discorso non è estraneo ai problemi attinenti a come si intende l'efficacia delle istituzioni educative internazionali e alla loro impronta di base, che si sono ribaditi più volte in questo scritto.

La domanda che dunque ci si pone è: quanto sono affidabili le politiche educative e gli indirizzi educativi da esse promossi rispetto ai temi dello sviluppo sostenibile

³⁷ Ivi, pp. 164 – 169.

³⁸ Simonetta Menichetti, *Educare alla sostenibilità a Zola Predosa*, in Massimiliano Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza*, Milano, Guerini, 2005, p. 115.

³⁹ Ivi, p. 123.

⁴⁰ Peter Mayo, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino, 2007, p. 54 e pp. 133 – 134.

e della cittadinanza? Che autorità ha, ad esempio, l'UNESCO, nel promuovere un'azione educativa che presuppone il ripensamento del modello di sviluppo, quando essa, così appare a molti, di tale modello è sostanzialmente depositaria? Questo rilievo fortemente critico, ha, come si è detto, una collocazione storica ben precisa, nel fermento sociale degli anni Sessanta e Settanta, in cui tutto ciò che era sistema organizzato, istituzione, veniva investito da forti correnti di rinnovamento politico e sociale ed ha avuto, nel preciso contesto qui osservato, anche il merito di portare all'attenzione dell'organizzazione culturale delle Nazioni Unite i problemi di Paesi svantaggiati da un punto di vista economico, sociale e politico, quelli cioè che pativano e patiscono ancor oggi una mancata visione ecosistemica dell'educazione. Talvolta, tuttavia, la critica all'UNESCO come promotrice di movimenti di educazione popolare assume caratteri distruttivi che ci sembra rischioso di rivelarsi improduttivi⁴¹, in quanto: se chi rappresenta gli interessi delle popolazioni più svantaggiate nel settore della cultura e dell'educazione all'interno delle istituzioni abbandona il campo, sussiste forte il rischio di lasciare le istituzioni a una deriva ancor più forte, in cui manchi un pensiero critico, che costituisce un contrappeso a quello dominante. Non va dimenticato che è anche in virtù di tale pensiero critico, che agisce anche all'interno delle istituzioni, che sono appunto emersi i concetti di cui si è trattato e, soprattutto, che hanno assunto quella che potrebbe essere definita una "visibilità pedagogica". Il punto è, probabilmente, che i temi proposti dalle politiche educative internazionali hanno poco senso ed efficacia se non sono riempiti di quella riflessione e quel significato critico che solo una prospettiva pedagogica che si interroga radicalmente su ogni concetto e che si libera da immediati condizionamenti può offrire.

Quasi dieci anni fa, nel definire gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio⁴² (2000), l'ONU ha recepito le urgenze educative qui discusse, dando priorità alla sostenibilità ambientale come base imprescindibile di un futuro possibile per il pianeta.

E' indubbio che si deve all'UNESCO la collocazione dell'educazione allo sviluppo sostenibile tra le preoccupazioni mondiali e il processo innescato nel 2000 attraverso gli obiettivi di Sviluppo del Millennio, per la sua dimensione strategica, offre sicuramente il quadro di riferimento più importante indicando una convergenza tra i temi della sostenibilità.

Le linee guida dunque non mancano, tuttavia si tratta di cercare ed attuare, ancora una volta, nuovi parametri per la lotta alla povertà e per un nuovo modello di sviluppo, che si basino su una visione ecologica della vita e non più su quella economica. Principi questi, pressoché assenti, per quanto dibattuti e sanciti in seno alle sedi internazionali e non, nei modelli di sviluppo finora messi in atto.

⁴¹ Ugo Dessy, *Educazione popolare come movimento di liberazione in Sardegna*, Quartu S. Elena (CA), Alfa Editrice, 1993, pp. 93 – 95.

⁴² Millennium development goals, consultabile sul sito , <http://www.undp.org/mdg/>

Su questo piano la questione della disuguaglianza che caratterizza l'attuale modello di sviluppo chiama in causa il ruolo improprio delle istituzioni finanziarie internazionali e in particolare sul perché siano più deboli e meno operative di quanto dovrebbero. I motivi, come suggeriscono diversi osservatori⁴³, sono in buona parte rintracciabili nella riluttanza che i paesi più influenti hanno nel conferire maggiore autorità alle istituzioni transnazionali, temendo una riduzione della propria libertà di manovra e questo equivale alla mancanza di atti vincolanti che permettano di mettere realmente in discussione il modello di sviluppo attuale. Basti considerare il recente vertice ONU sul clima tenutosi a New York il 22 settembre 2009 che, in previsione del Summit sul clima di Copenhagen, tenutosi il 6-18 dicembre 2009, ha ribadito l'increscioso ritardo dei governi nello stabilire dei negoziati per un nuovo trattato internazionale che sostituisca il protocollo di Kioto⁴⁴.

Inoltre, considerando che il 2010 è l'anno europeo dedicato alla lotta alla povertà e all'esclusione sociale, la lettura comparata delle pratiche europee, tema che senz'altro meriterebbe uno studio approfondito, mostra quanto sia stata prioritaria ma spesso fuorviante, in particolar modo in Italia, l'esigenza di fornire una sola definizione della sostenibilità o degli approcci da adottare, piuttosto che la sperimentazione di buone condotte in risposta ai problemi specifici.

Dunque la riflessione sul legame tra educazione e sviluppo sostenibile, rischia di apparire retorica o quantomeno ovvia, se non si coniuga questa prospettiva non solo con quella dell'assunzione degli impegni individuali e collettivi ma anche con una chiave interpretativa che possa far fronte a un ambito così carico di criticità.

Bibliografia

Bardulla Enver, *Pedagogia ambiente società sostenibile*, Roma, Anicia, 1998

Capitini Aldo, *Educazione aperta*, Firenze, La Nuova Italia, 1967,

Catarci Marco, *Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Torino, EGA, 2007.

Catarci Marco, *Omnicrazia e Centri di Orientamento Sociale nel pensiero pedagogico di Aldo Capitini*, in SPES, gennaio-giugno 2008, a. II n. 2 2009

Dessy Ugo, *Educazione popolare come movimento di liberazione in Sardegna*, Quartu S. Elena (CA), Alfa Editrice, 1993

Gramsci Antonio, *Americanismo e fordismo*, Torino, Einaudi, 1978.

⁴³ Jeffrey D.Sachs, *La fine della povertà*, Milano, Mondadori, 2005; Amartya Sen, *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2005; Wolfgang Sachs, *Dizionario dello sviluppo*, Torino, Gruppo Abele, 1998.

⁴⁴ Il Protocollo di Kioto, sottoscritto nel 1997 ed entrato in vigore nel 2005, è l'unico accordo internazionale che ha definito i tempi e le procedure ma soprattutto gli obiettivi vincolanti e quantificati di limitazione e riduzione dei gas ad effetto serra da realizzare entro il periodo 2008-2012 (riduzione di almeno il 5% di emissioni rispetto ai livelli del 1990).

- Granese Alberto, *Economia ed ecologia dello sviluppo*, in *Economia ed ecologia della formazione*, "Studium educationis", 1 2001.
- Lacoste Yves, *Geografia del sottosviluppo*, Milano, Il Saggiatore, 1990
- Lanza Alessandro, *Sviluppo Sostenibile*, 2002, il Mulino, Bologna;
- Lorenzetto Anna, *Lineamenti storici e teorici dell'educazione permanente*, Roma, Edizioni Studium, 1976, p 231.
- Lorenzetto Anna, *Verso un ecosistema educativo. Società/ambiente/territorio*, Roma, Studium, 1988
- Mantegazza Raffaele, *Se mio figlio gioca con Mohamed*, 2005, Milano, Fabbri Editori, pag137
- Mayo Peter, *Gramsci, Freire e l'educazione degli adulti*, Sassari, Carlo Delfino, 2007
- Menichetti Simonetta, *Educare alla sostenibilità a Zola Predosa*, in Massimiliano Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza*, Milano, Guerini, 2005
- Morin Edgar, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 2001
- Orefice Paolo, *Scienza e sviluppo. Verso la scienza planetaria per lo sviluppo materiale e immateriale delle società: struttura e dinamica dei saperi locali e dei saperi globali*, in "Studi sulla formazione", 1-2 2007.
- Sachs Jeffrey D., *La fine della povertà*, Milano, Mondadori, 2005
- Sachs Wolfgang, *Dizionario dello sviluppo*, Torino, Gruppo Abele, 1998
- Santerini Milena, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Roma, Carocci, , 2001.
- Santerini Milena, *L'adulto come cittadino*, in A. M. Mariani, Milena Santerini (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002
- Sen Amartya, *Globalizzazione e libertà*, Milano, Mondadori, 2005
- Tarozzi Alberto, *Ambiente, migrazioni, fiducia: ingerenze e autoreferenza; reti e progetti*, Torino, Harmattan Italia, 1998;
- Valpiana Mao, *B.P. & Bapu due maestri*, in "Azione nonviolenta", Numero 8/9 Agosto/Settembre 2009.
- Zanotelli Alex, *Introduzione in Catarci Marco, Il pensiero disarmato. La pedagogia della nonviolenza di Aldo Capitini*, Tprino, EGA, 2007.

Sitografia

- <http://db.formez.it/Storicofontinor..>
- <http://www.ea.fvg.it/fileadmin/EDUCAZIONE>
- <http://www.isoambiente.it/public/documenti/>
- <http://www.undp.org/mdg/>
- <http://www.unece.org/env>
- http://www.unesco.it/document/documenti/testi/dich_diversita.doc
- <http://www.unescodess.it/iniziative/eventi/>