

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI MILANO BICOCCA

FACOLTÀ DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

Corso di Scienze dell'educazione interculturale



**RESPONSABILITÀ DIFFERENZIATA
PER EDUCARE ALLA SOSTENIBILITÀ**

Analisi dei Percorsi educativi Chico Mendes

Relatore:

Prof. Raffaele Mantegazza

Tesi di Laurea di:

Lucia Stelluti

Matr. 060673

ANNO ACCADEMICO 2007-08

Perché da lui, per mezzo di lui e per lui sono tutte le cose.

Romani 11,36

Grazie,

papi e mamma per avermi sempre appoggiato nel sostenere che la vita continua, anche durante la stesura della tesi. La vostra stima rimane un dono immeritato; Andrew, senza le note della tua chitarra ad accompagnare le mie giornate di studio, questo lavoro non sarebbe stato così armonioso; Karen e Gabri, per avermi interrotto mille volte per giocare con voi; Zio Matteo per il tuo sostegno silenzioso; Fabry, la tua amicizia è il segno vivente che tutto può essere rigenerato; Cinquino, le tue opere dimostrano che anche l'arte può cambiare il mondo; Cata, le tue telefonate mi hanno costantemente ricordato che in molti pregate per me; Alf e Lidia, le lunghe chiacchierate con voi hanno illuminato la mia vista stanca; Speranzose insegnanti e compagne del CIEI, per avermi stimata degna di servirvi. E ancora grazie, a tutti gli studenti dell'Istituto IFED per il dialogo e il confronto che ha chiarito molti miei pensieri; a Pietro, Leo e Pippo, i miei veri maestri e alle chiese di Cinisello Balsamo e di Formigine che mi hanno accompagnata con le loro preghiere incessanti.

Last but not least, grazie al mio uno e unico JAn.

A te, che durante questo percorso sei diventato mio marito, perchè non hai mai smesso di essere il mio più prezioso amico; a te che mi hai incoraggiata, sostenuta, corretta, supportata e che con me condividi il medesimo progetto di vita, dedico questo lavoro e l'impegno di realizzarlo, con l'aiuto di Dio, insieme.

Infine... non finisce tutto qui, piuttosto qui comincia tutto!

...

E se avrò alcun misero onore, alla croce lo deporrò!

A Dio sia la gloria in eterno.

Indice

Premessa

EDUCAZIONE E SVILUPPO	7
------------------------------------	---

Capitolo primo

L'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

1.1 Storia e definizioni.....	11
1.2 Globalizzazione e sviluppo sostenibile.....	16
1.3 Lo Sviluppo Sostenibile e l'educazione: il DESS 2005-2014.....	24

Capitolo secondo

ANALISI DEI DOCUMENTI: ASPETTI DI CRITICITÀ

2.1 La scuola e l'ESS.....	31
2.2 Il ritorno dei Diritti dell'Uomo e la centralità dei valori.....	39
2.3 Compito "in classe": il mondo ha bisogno di essere salvato.....	48

Capitolo terzo

LA SOSTENIBILITÀ DALLA PERIFERIA DI MILANO

ALLE PRIORITÀ ITALIANE

3.1 La Cooperativa <i>Chico Mendes</i> e i "percorsi educativi".....	54
3.2 Pluralismo strutturale: una base per responsabilità differenziate.....	62
3.3 Pluralismo confessionale: un tavolo per la discussione etica.....	70

Conclusioni

LE FONDAMENTA	79
----------------------------	----

<i>Abbreviazioni e sigle</i>	90
------------------------------------	----

<i>Allegati</i>	91
-----------------------	----

<i>Bibliografia</i>	100
---------------------------	-----

<i>Materiale Bibliografico reperibile su Internet</i>	107
---	-----

Premessa

EDUCAZIONE E SVILUPPO

Fino agli inizi del Novecento la chiave per lo sviluppo economico dell'Europa è stata rappresentata dall'alfabetizzazione, così come ancora oggi essa è ritenuta un elemento essenziale per il decollo economico dei paesi in via di sviluppo. La Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite¹, nonostante le numerose critiche sulla vaghezza e inattuabilità dei suoi obiettivi, dimostra un crescente sentimento di denuncia da parte degli organismi internazionali, per l'odierna situazione di crisi mondiale: la crescita della povertà, la mortalità infantile, la disuguaglianza dei sessi, l'AIDS, l'emergenza ambientale. L'istruzione, tra gli altri obiettivi di sviluppo, è in una condizione allarmante con 72 milioni di bambini che non vi hanno accesso². L'encomiabile sentimento dovrebbe sforzarsi di giungere alla radice delle questioni. Lo scandalo allora sorgerebbe anche nei confronti di un'etica e un'educazione 'avanzate', appartenenti a società 'sviluppate', le quali sono incapaci di guidare la ricerca scientifica e l'azione politica, e sono ridotte a rincorrerle o più semplicemente ad adeguarsi al

¹ General Assembly, *United Nations Millennium Declaration*, New York, UN copyright 08/09/2000 (consultato l'11/9/2007). Disponibile all'indirizzo: www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm.

² United Nations, *The Millennium Development Goals Report 2007*, New York, DESA 2007 (consultato il 24/10/2007). Disponibile all'indirizzo: www.un.org/millenniumgoals/pdf/mdg2007.pdf, p. 11.

mito del progresso occidentale. L'alto tasso di avanzamento tecnologico non è stato orientato dalla riflessione e formazione sulle implicazioni etiche dei possibili usi di una tecnica.³ Le conseguenze di questo analfabetismo etico sono ormai sotto gli occhi di tutti. Già negli anni '70, la rivista *Science* pubblicava un articolo del professor Lynn White Jr. dell'Università della California, che rifletteva sulle radici storiche del vasto degrado ambientale. "Più scienza e più tecnologia non ci aiuteranno a uscire dall'attuale crisi ecologica, fino a quando non troveremo una nuova religione o riesamineremo quella vecchia".⁴ Nell'ultimo decennio l'impatto dell'economia globale sull'ambiente è aumentato a tal punto da richiamare, come mai prima, l'attenzione del mondo economico e politico. Naturalmente tutto ciò ha la sua incidenza anche a livello umano. Fonti ONU stimano che vi siano più persone ridotte in schiavitù che al tempo di William Wilberforce⁵: circa 27 milioni di vittime in massima parte donne e bambini⁶.

Il primo tentativo di definire un modello di sviluppo sostenibile risale al Rapporto Brundtland della Commissione Mondiale per l'Ambiente e lo Sviluppo, pubblicato nel 1987. A esso seguirono pianificazioni d'interventi, internazionali e nazionali, nel settore scientifico e tecnologico, sociale e politico e non per ultimo in quello formativo ed educativo. La presente ricerca non vuole certo entrare nel merito delle soluzioni tecniche, specifiche dei complessi problemi accennati,

³ C. M. Cipolla, *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna 2002, pp. 111-120.

⁴ L. White Jr., *Radici storiche della nostra crisi ecologica*, appendice in F. A. Schaeffer, *L'inquinamento e la morte dell'uomo*, EUN, Marchirolo (VA) 1997, p. 67, pubblicato anche in Il Mulino n.2, (marzo-aprile 1973), pp. 251-263.

⁵ William Wilberforce (1759-1833), membro del parlamento inglese, è principalmente ricordato per la sua lunga e faticosa campagna per l'abolizione del commercio degli schiavi. Dal 1786 in poi, lottò incessantemente per i diritti degli schiavi d'Africa e delle Indie Occidentali. Grazie al suo lavoro, il 25 marzo del 1807 il commercio degli schiavi fu finalmente dichiarato illegale per tutte le colonie Britanniche. Il 2007 è ricorso il suo secondo centenario, come ricorda la campagna Stop the Traffik, organizzata da una coalizione mondiale di 800 organizzazioni da più di 40 nazioni. Si veda John Piper, *Amazing Grace. La stupenda grazia nella vita di William Wilberforce*, Alfa & Omega, Caltanissetta 2007.

⁶ H. Dodson, *Slavery in the Twenty-First Century*, New York, UN Chronicle DPI 2006 (consultato il 7/11/2007). Disponibile all'indirizzo: www.un.org/Pubs/chronicle/2005/issue3/0305p28.html.

quanto piuttosto considerare le responsabilità pedagogiche e il ruolo di cui è investita l'istruzione scolastica in tale percorso.

Nel primo capitolo, una breve panoramica storica e la definizione dei termini sottolineano il crescente interesse verso l'educazione, quale mezzo per creare una 'cultura della sostenibilità'. La presentazione degli obiettivi del *Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile* (DESS), proclamato per il periodo 2005-2014 dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite, apre nel secondo capitolo alla comprensione del compito educativo e dei soggetti ai quali è affidata tale responsabilità. Il terzo capitolo introduce una riflessione di più ampio respiro, che sembra rispondere in modo specifico a questa esigenza educativa. L'approfondimento ha origine dal lavoro di tirocinio svolto durante l'anno accademico 2006/07, all'interno del Gruppo Scuole della Cooperativa Chico Mendes di Milano. Considerando le aporie emergenti dalla delimitata esperienza sul campo e dai *feedback* del lavoro svolto, nonché ripercorrendo alcuni documenti ufficiali delle istituzioni e agenzie analizzate, si sono delineate alcune possibili alternative che potrebbero rispondere in modo più adeguato alle problematiche considerate.

Le politiche educative internazionali eleggono l'istruzione quale strumento principale per gettare le basi per *il futuro di noi tutti*, lasciando nell'ombra, a esempio, il ruolo delle famiglie e di ogni altri importante ambito sociale. Ugualmente gli enti finanziati per progettare interventi educativi (Cooperative No Profit, ONGs) si limitano a essere di supporto alle scuole locali, invece che rappresentativi del proprio ruolo specifico, generando oltretutto, una dicotomia nella stessa specificità educativa della scuola.

A proposito della scuola e dell'alfabetizzazione: ci sembra fondamentale che i giovani che attraversano i servizi educativi e soprattutto le scuole siano portati fin da molto piccoli a un confronto serrato con gli alfabeti del mondo; se il compito precipuo della scuola è alfabetizzare, ovvero porre in grado i ragazzi e le ragazze di orientarsi nella selva di scritture di differente tipologia che caratterizza il pianeta e che costituisce il segno del passaggio umano sulla Terra; se questo è vero, allora occorre che il concetto di alfabetizzazione sia il più esteso possibile: e se siamo d'accordo sul fatto che i bambini devono imparare gli alfabeti dell'informatica, non capiamo per quale motivo questo discorso non debba essere esteso anche ai rudimenti della lingua araba. Nel vivere nel mondo occidentale di oggi è

importante saper aprire un *file* ma anche saper rispondere a chi ti saluta dicendo “salama a-leykum”. Un alfabeto è un modo di ordinare il mondo, un modo di sovrapporre un proprio ordine all’apparente disordine della natura, di trasformare il *kaos* in *kosmos*⁷.

Questo ‘spazio’ pluralista per l’esercizio di un vero pensiero sostenibile è impedito da una parte dalla mancanza di una modalità adeguata di dialogo tra visioni differenti e dall’altra da un sistema scolastico, che dovrebbe fungere da guida per un pensiero critico e che è invece unilateralmente confessionalizzato nelle forme e nei contenuti dalla predominanza cattolica, per altro alimentata e supportata dallo stato, seppur in modo anticostituzionale⁸.

È possibile riconoscere delle priorità culturali proprie dell’Italia di fronte a un problema così ampio e complesso come quello della sostenibilità? Può un’azione politica e educativa, volta al pluralismo strutturale e confessionale, generare spazi di responsabilità e obiettivi raggiungibili? Come si può contribuire a valorizzare ciascuna sfera educativa del vivere sociale, incentivando una relazione di responsabilità differenziata tra istituzione scolastica e famiglia, al fine di soddisfare tale esigenza pedagogica di sostenibilità?

Capitolo primo

L’EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE

⁷ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 170-171.

⁸ Si veda, un esempio fra altri, la presenza anticostituzionale dell’IRC (Insegnamento della Religione Cattolica) nella scuola pubblica italiana, nonché il permesso scandaloso, che sia la curia romana a concedere l’idoneità all’insegnamento e immettere in ruolo gli insegnanti di religione cattolica, retribuiti però dallo stato. Inoltre nonostante la possibilità di perdita di tale idoneità da parte del Vescovo, non limita l’accesso all’insegnamento di altre materie, senza però sostenere alcun concorso pubblico. Tutto ciò avviene in base a quanto stabilito dal recente Disegno di Legge n. 1877 del 2003, diventata legge 186 nel luglio dello stesso anno.

1.1 Storia e definizioni

Tracciare brevemente il percorso dello “sviluppo sostenibile” è un’impresa ardua, non solo per la sua ampiezza storica, ma anche per la complessità della questione. Pur essendo al centro di numerosi discorsi accademici e politici, in genere legati alla crisi ambientale, il rischio è di abusare di tale nozione attribuendole significati confusi e convenienti a scopi personali, a volte anche in modo da farle assumere posizioni antitetiche. Più spesso, invece, essa prende la forma di un semplice *cliché* globale o di un cosmetico per l’immagine politica. L’evidente disagio di tipo linguistico rischia di far sì che se ne parli in modo asettico e riduttivo, generando confusione riguardo a ciò che esso sottende, purtroppo anche tra coloro che sono chiamati a occuparsene⁹.

Determinarne il senso e le ricadute è quindi un’urgenza da non sottovalutare, che non può essere affrontata semplicemente con lo sguardo dell’emergenza, incapace di definire i *loci* della questione.

Abbandonato quindi un approccio circostanziale la presente ricerca è orientata dall’obiettivo d’individuare alcune priorità, culturali e politiche, fondamentali per il nostro contesto nazionale, le quali possono aiutare a elaborare strategie, forse maggiormente adeguate alle sfide complesse di questa materia.

Quando nel 1987, ancora prima della consapevolezza del processo attuale di globalizzazione, apparve nel Rapporto Brundtland¹⁰ la prima definizione del

⁹ Durante l’esperienza personale di tirocinio nelle scuole della provincia di Milano, molte volte ho dovuto constatare un certo grado di ignoranza e indifferenza a riguardo, da parte degli stessi insegnanti che partecipavano ai laboratori.

¹⁰ Il documento prende il nome dal presidente della Commissione Mondiale per l’Ambiente e lo Sviluppo, Gro Harlem Brundtland, incaricata nel 1983 dalle Nazioni Unite di stendere un rapporto sulle tematiche ambientali. The World Commission on Environment and Development, *Our Common Future*, Oxford University Press, 1987 (trad. it. *Il futuro di noi tutti*, Bompiani, Milano 1988).

concetto, non si era certo in tempi maturi per orientare una vera e propria scienza della sostenibilità. “Più che un contenuto – scrive Edo Ronchi– quella definizione, infatti, individua una necessità, o se preferite, una crisi in atto”¹¹.

L’umanità ha la possibilità di rendere sostenibile lo sviluppo, cioè far sì che esso soddisfi i bisogni dell’attuale generazione senza compromettere la capacità di quelle future di rispondere ai loro. Il concetto di sviluppo sostenibile comporta limiti, ma non assoluti, bensì imposti dall’attuale stato della tecnologia e dell’organizzazione sociale alle risorse economiche e dalla capacità della biosfera di assorbire gli effetti delle attività umane¹².

La pubblicazione nel 1962 di *Silent Spring*¹³ della biologa e zoologa americana Rachel Carson e lo scandalo dell’*agent orange* nella guerra del Vietnam avevano già acceso la “questione ambientale”. Nonostante la problematica ecologico-naturale sia spesso il fulcro di un’analisi semplicistica del fenomeno, proprio grazie a essa si è aperto il fervente dibattito sullo sviluppo sostenibile, sollecitando dagli anni ’60 in avanti le più grandi reazioni dell’opinione pubblica nella storia contemporanea. La nascita delle prime associazioni ambientaliste internazionali¹⁴, le prime importanti misure di protezione ambientale, numerose dichiarazioni d’intenti¹⁵ da parte di gruppi mondiali appartenenti ai più diversi

¹¹ E. Ronchi cit. in, F. La Camera, *Sviluppo sostenibile. Origini, teoria e pratica*, Editori Riuniti, Roma 2003, XII.

¹² G. H. Brundtland (a cura di), *Il futuro di noi tutti*, cit., p. 32.

¹³ L’opera, nata dal lavoro dell’Autrice presso il U.S. Fish and Wildlife Service, è dedicata agli effetti dei pesticidi sulla catena alimentare e ai danni di molte specie di pesci e uccelli, nonché dell’uomo. Attirando l’interesse dell’opinione pubblica americana e mondiale, il saggio fu denigrato da una recensione dal titolo *Silente, Miss Carson* apparsa sulla rivista ufficiale dell’*American Chemical Society* e in seguito la stessa Carson fu minacciata dall’industria chimica e alimentare attaccando le sue credenziali scientifiche (trad.it. Rachel Carson, *Primavera silenziosa*, Feltrinelli, Milano 1999).

¹⁴ Alcuni tra i più famosi movimenti di contestazione ambientalista: *World Wildlife Fund* (1961), *Friends of the Earth*, (1969) *Greenpeace* (1971).

¹⁵ Si vedano a esempio le Dichiarazioni di Chicago (1973), di Hoddesdon (1980) e di Filadelfia (1996), a cura della World Evangelical Fellowship sulla responsabilità sociale e ambientale, in Pietro Bolognesi (a cura di), *Dichiarazioni evangeliche. Il movimento evangelicale 1966-1996*, EDB, Bologna 1998.

ambienti culturali, conducono fino ai grandi vertici mondiali di Rio de Janeiro nel 1992 e di Johannesburg nel 2002, senza che la controversia in merito all'argomento accenni a diminuire.

Tutto ciò non senza scontri e opposizioni. Già nel 1977 il Presidente degli Stati Uniti Jimmy Carter formulava al *Council of Environmental Quality* (CEQ) la richiesta di un rapporto sulle prospettive globali nel 2000. Il resoconto – *The Global 2000 Report to the President of the U.S. – Entering the 21th Century* – pubblicato tre anni dopo, delineava una realtà alquanto precaria e piuttosto profetica riguardo ai nostri giorni. La reazione del Presidente si mostrava determinata nel rispondere alle sfide proposte. Nella direzione opposta invece si muovevano Simon & Kahn, esponenti del pensiero economico dominante, che reagivano nel 1984 con il testo *The resourceful Earth – A response to “Global 2000”*, il quale in forma provocatoria si presentava come la correzione al documento del CEQ.

“Se continueranno le tendenze attuali, il mondo del 2000 sarà *meno affollato* (anche se più popolato), *meno* inquinato, *più* stabile ecologicamente e *meno* vulnerabile alla distruzione *dovuta all’offerta di risorse* rispetto al mondo in cui ora viviamo. Le grandi difficoltà che riguardano popolazione, risorse e ambiente *saranno minori in futuro rispetto ad adesso*. Nonostante la maggiore produzione mondiale, sotto molti aspetti la popolazione mondiale sarà *più ricca* in futuro di adesso. Per centinaia di migliaia di persone disperatamente povere, le prospettive di disponibilità di cibo e di altre necessità vitali *saranno migliori*. [...]La vita per la maggior parte delle persone sulla Terra sarà *meno* precaria nel 2000 di adesso”¹⁶.

L’offensiva sopraccitata del settore economico contro l’evidenza delle problematiche ecologiche, dà nota di un’estensione maggiore del concetto di sviluppo sostenibile. Quello ambientale, infatti, non è l’unico fronte problematico, ma è certamente una condizione *sine qua non* del progetto per la sostenibilità. Nonostante i tentativi negazionisti, è irragionevole sostenere in modo acritico una concezione positiva del concetto di sviluppo, così come un’opposizione estremista verso ogni forma di progresso.

¹⁶ J.L. Simon, H. Kahn, *The resourceful Earth – A response to “Global 2000”*, New York, Basil Blackwell 1984, p. 1 cit. in F. La Camera, *Sviluppo sostenibile. Origini, teoria e pratica*, cit., pp. 9-10. (Le parole in corsivo evidenziano le modifiche apportate al documento *The Global 2000 Report*).

Il nuovo termine congiunto a sviluppo – sostenibile – determina per alcuni quasi un ossimoro: “Si tratta di una trovata concettuale che cerca di cambiare i termini senza cambiare realmente le cose”¹⁷. Il concetto dunque sottintende l’urgenza di un ripensamento stesso del modello concettuale che ha formato le società moderne.

Il “mito della crescita”¹⁸, come lo definisce Paolo Mottana, è la chiave di volta dell’esistenza, quella forma di pensiero economico, politico, educativo nella quale il progresso è un processo naturale verso ciò che, a prescindere da ogni valutazione, sarà migliore. “La sua mappa (del progresso) [...] è un mosaico di aree di sviluppo e di sottosviluppo, e l’unico obiettivo apprezzabile per ognuno di noi è quello di appartenere a un’area coinvolta in una dinamica di sviluppo”¹⁹.

A un primo tentativo di apporre allo sviluppo la sostenibilità, quale modalità maggiormente ponderata per usare le risorse, seguì un ripensamento degli obiettivi. Il *focus* della questione passò dal cambiamento di qualche elemento all’interno del mondo a un cambiamento del mondo: “Riposizionare l’uomo e le sue azioni nel pianeta, ossia, il suo modo di pensare, di agire, e di concepire la realtà in modo differente”²⁰. Francesco La Camera, ex direttore generale per lo Sviluppo Sostenibile presso il Ministero dell’ambiente, rivela nella dimensione globale della sostenibilità il tratto più caratteristico della materia²¹.

Proprio in una visione complessiva della realtà si va approfondendo la sostenibilità secondo un paradigma sistemico, in grado di considerare la totalità degli aspetti che si concentrano nella vita di una società umana e le relazioni che intercorrono tra essi²². È ciò che Fulvio Palmieri definisce ‘pensiero sostenibile’, riferendosi a una sfida epistemologica che dovrebbe essere in grado di proporre reali alternative alla mentalità dominante, partendo dalla presupposta

¹⁷ S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 74.

¹⁸ P. Mottana, *Miti d’oggi nell’educazione*, Franco Angeli, Milano 2000.

¹⁹ Ivi, p. 39.

²⁰ A. J. Colom Canellas, *La complejidad del desarrollo sostenible*, in “Miscelanea Comillas – Revista de Ciencias Humanas y Sociales” Vol.65 (2007), n. 126, p. 511 (traduzione mia).

²¹ Cfr. F. La Camera, *Sviluppo sostenibile*, cit.

²² A. J. Colom Canellas, *La complejidad del desarrollo sostenible*, cit., Vol.65 (2007), n. 126, pp. 512-515.

interdipendenza tra le diverse sfere dell'esperienza umana²³. Il carattere di globalità del fenomeno, l'ampliamento ad aspetti umani e sociali, si sono precisati durante i vertici mondiali organizzati dalle Nazioni Unite negli ultimi vent'anni, durante i quali, inoltre, l'educazione ha assunto una rilevanza fondamentale.

A conclusione di questa veloce analisi, emerge purtroppo una visione dell'individuo interdipendente dal proprio contesto di vita, preso in esame soltanto quale vittima di un processo storico e sociale o quale elemento aggiuntivo e catalizzatore per la trasformazione della realtà. Si può affermare con ragionevolezza, che "le persone non sono oggetti inanimati di un processo incontrollabile"²⁴. Perciò è necessario comprendere l'interdipendenza dell'individuo con il contesto storico attuale nonché le sue molteplici modalità di lettura di tale realtà, che potremmo definire in senso ampio con il concetto ormai consolidato di 'globalizzazione'.

1.2 Globalizzazione e Sviluppo Sostenibile

Il termine globalizzazione ha una frequenza d'uso sempre maggiore, istituito quasi a paradigma della situazione umana contemporanea. "C'è chi ha sostenuto, probabilmente non a torto, che il concetto di 'globalizzazione', rappresenta un'idea-chiave che caratterizza in assoluto la fine del Novecento e dà

²³ F. Palmieri, *Il pensiero sostenibile. Per un'epistemologia del divenire*, Meltemi, Roma 2003, p. 18.

²⁴ G. Rizza, *Globalizzazione. Capire per trasformare*, in *Globalizzazione*, supplemento "Studi di teologia", 3(2005/2), p. 18.

senso agli inizi del terzo millennio”²⁵. Una breve analisi del fenomeno aggiungerà nuovi elementi di comprensione al concetto di sviluppo sostenibile, e alla priorità educativa attribuitagli. Certamente la questione è molto complessa e si presta a valutazioni diverse e molteplici.

Le teorie più comuni tendono ora a porla in contrapposizione netta allo sviluppo sostenibile, ora a collegarla a esso quali facce della stessa medaglia. Nella sua accezione economica la globalizzazione è intesa come l’apertura e la diversificazione delle economie nazionali e l’internazionalizzazione dei mercati e dei loro processi, più in generale come “processo di estensione globale delle relazioni sociali fra gli esseri umani, tale da coprire lo spazio territoriale e demografico dell’intero pianeta”²⁶.

Secondo la tesi di Wallerstein, prospettiva riconducibile al globalismo, la globalizzazione è definibile solo in termini di istituzionalizzazione di un mercato globale²⁷ che supplisce totalmente all’azione politica e sociale²⁸. Una valutazione più concentrata sugli aspetti sociali la interpreta quale “evidente perdita di confini dell’agire quotidiano nelle diverse dimensioni”²⁹ o inaccettabile estensione del modello egemonico occidentale, la “cosmopolis imperiale” degli Stati Uniti d’America³⁰ secondo l’analisi di Zolo. La globalizzazione è ampiamente contestata da movimenti di decrescita e *no global*, così come fortemente sostenuta da gruppi liberisti³¹.

Osservando questa diversità di prospettive quale tipo di comprensione del fenomeno si ritiene utile ai fini della presente ricerca? Si impongono delle necessarie precisazioni di metodo:

- a. le generalizzazioni e polarizzazioni, favorevoli o contrarie alla globalizzazione, sono rifiutate quali errori cognitivi e morali tendenti a estremizzare un solo aspetto della realtà a scapito degli altri;

²⁵ D. Zolo, *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Roma 2006, p. 12.

²⁶ Ivi., p. 3.

²⁷ Cfr. G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., p. 8.

²⁸ Cfr. I. Wallerstein, *Capitalismo storico e società capitalistica*, Asterios, Trieste 2000.

²⁹ U. Beck, in G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., p. 7.

³⁰ Cfr. D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., p. 83.

³¹ Per un approfondimento storico e concettuale si veda D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., Cap. I, II.

- b. l'osservazione deve comprendere il carattere multi-causale e multidimensionale del fenomeno, senza tralasciare l'evidenza del suo cambiamento continuo e sempre più veloce.

È possibile cogliere almeno sei dimensioni comuni alla sovrabbondante letteratura presente sul tema. Esse sottolineano le sfide e le possibilità di un processo così complesso, orientandosi all'interno del vasto panorama di dati che quantificano e qualificano la globalizzazione. Tali dimensioni potrebbero anche tracciare i contenuti educativi dello sviluppo sostenibile. Evidentemente la prospettiva che si applica alla questione della globalizzazione influenza la definizione e i contenuti che si attribuiscono allo sviluppo sostenibile.

1. Commercio e crescita: inevitabilmente interdipendenti e direttamente proporzionali, questi due fattori presentano oggi giorno delle specificità rilevanti. L'aumento vertiginoso del commercio internazionale comporta una specializzazione maggiore delle mansioni, costi di produzioni minori, nel medio periodo, livelli di benessere più elevati. Nel momento in cui la ricchezza aumenta, gli scenari di produzione industriale si riconfigurano e di conseguenza si trasforma sostanzialmente la tipologia di consumi. Si delinea così una preminente terziarizzazione dell'economia: "più servizi, meno cibo"³². "Si può definire la società della crescita una società dominata da un'economia della crescita e che da questa tende a farsi assorbire. La crescita per la crescita diventa in questo senso l'obiettivo principale della società, se non l'unico"³³.

2. Flussi finanziari: il movimento dei capitali soprattutto verso le economie emergenti (Cina, India, ecc.) è uno degli aspetti principali del fenomeno della globalizzazione. Si instaurano comportamenti finanziari poco razionali in un sistema nel quale la sorte del capitale umano, così come quella del capitale sociale e naturale, è sempre secondario rispetto alla massimizzazione del profitto finanziario. I veri ostacoli alla prosperità sono causati dai limiti del capitale naturale nei termini del servizio che questa risorsa fornisce nel sostenere la vita, così come dagli obiettivi di tipo speculativo che espongono intere nazioni ed economie a forte instabilità finanziaria.

³² G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., p. 9.

³³ S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, cit., p. 25.

Tale instabilità dovrebbe essere affrontata da organi preposti, attraverso strumenti adeguati, le cui potenzialità si trasformano però spesso in aggravanti. Il Fondo Monetario Internazionale è un esempio concreto; istituzione dalle ampie possibilità, limitate da una gestione di maggioranza che il premio Nobel per l'economia Joseph E. Stiglitz, definisce *Washington consensus*³⁴, prospettando l'urgenza di una profonda riforma istituzionale.

3. Immigrazione: negli ultimi decenni si è verificata una ripresa intensa di movimento di 'capitale umano' paragonabile alle grandi migrazioni antecedenti la prima guerra mondiale. I problemi sono legati alle logiche politiche della mobilità umana, che sono assimilate senza alcuna differenza a quelle produttive. Così invece di intervenire nei confronti di comportamenti socialmente inaccettabili, si applica la chiusura coatta delle frontiere, incentivando una politica repressiva e un'informazione banale della questione.

4. Povertà: la connessione tra globalizzazione e povertà è una delle tematiche maggiormente discusse. Nonostante negli ultimi decenni si è registrata una diminuzione della povertà globale, connessa evidentemente alla crescita economica di alcune zone "calde" del pianeta, la povertà è invece in notevole aumento nell'Africa subsahariana. I dati diffusi dallo *Human Development Report 1999*, a cura del UNDP, e dal più recente rapporto della Banca Mondiale (2003) confermano infatti la tendenza all'innalzamento della disuguaglianza distributiva a livello globale; la globalizzazione non ha contribuito a modificare le strutture distributive interne ai singoli paesi. Altra conferma si ha nell'abbassamento medio dei salari, dovuti alle politiche remunerative delle sole attività ad alta specializzazione, con conseguente marginalizzazione e precarizzazione³⁵. "Difficilmente, allora, una situazione globale che permetta a centinaia di milioni di esseri umani di vivere in condizioni di povertà estrema può essere compatibile con qualsiasi sistema valoriale"³⁶.

³⁴ J. E. Stiglitz cit. in, D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., p. 19.

³⁵ Per approfondimenti cfr. P. Collier, D. Dollar, *Globalizzazione, crescita e povertà. Rapporto della Banca Mondiale*, Bologna, 2003; UNDP, *Rapporto sullo sviluppo umano*, 12 voll., Rosenberg & Sellier, Torino 1992-2001.

³⁶ G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., p. 12.

5. Ambiente: sotto l'etichetta del basso costo dei prodotti che consumiamo è nascosta una realtà: nei costi di produzione non sono calcolati i costi ambientali e umani. “Quotidianamente [...] si registra la scomparsa di un numero di specie (tra vegetali e animali) che va da cinquanta a duecento, un dato drammatico” sostiene Wilson, biologo della conservazione, il quale stima che l'uomo è responsabile della scomparsa da 25.000 a 63.000 specie diverse l'anno³⁷. La risposta alla questione ambientale è complicata dall'assurdo tentativo di raggiungere tre obiettivi simultanei tra loro incompatibili: crescita più veloce possibile, ambiente pulito, sovranità nazionale indiscussa. Nonostante ciò il problema necessita soluzioni e responsabilità tanto locali quanto globali, che non possono limitarsi a piani contingenti e di breve periodo. “Una crescita economica dannosa per l'ecologia e la società è, in ultima analisi, crescita *non economica*; una crescita, cioè, insostenibile nel lungo periodo”³⁸.

6. Democrazia: uno dei dati più significativi ma anche maggiormente ignorato riguarda la concentrazione del potere decisionale nelle mani di pochi. Il processo lento di cessione della sovranità nazionale alle istituzioni interstatali (l'Europa per quel che riguarda l'Italia), comporta deregolamentazione economica e un'eccessiva regolamentazione penale e repressiva, con il dissolvimento in un “sistema dualistico di giustizia, nel quale a una ‘giustizia su misura’, confezionata per i detentori del potere economico, si affianca una ‘giustizia di massa’ per i consumatori ordinari”³⁹. Le diagnosi più radicali sostengono la restaurazione del binomio Stato-Nazione, soluzione per altro irrealizzabile. “La via non è quella di ricercare autonomie locali elusive, ma di impegnarsi per istituzioni globali che siano democratiche ed efficaci nel regolare l'economia mondiale”⁴⁰ verso il bene necessario di ogni contesto specifico.

Zolo afferma nelle prime pagine della sua analisi sulla globalizzazione di voler “contribuire a ridurre la complessità cognitiva del mondo in cui viviamo. Un ambiente altamente complesso è sinonimo d'incertezza, e quindi, dal punto di vista

³⁷ S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, cit., p. 7.

³⁸ P. Heslam, *Per una globalizzazione sostenibile*, in *Globalizzazione*, suppl. “Studi di teologia”, 3(2005/2), p. 35.

³⁹ D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., p. 92.

⁴⁰ G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., p. 16.

dei soggetti che vi sono immersi, di insicurezza e di paura”⁴¹. Contribuire alla comprensione della complessità però, non implica affermare che essa coincida con l’incerto. Perciò è altrettanto prioritario riconoscere all’interno della complessità l’elemento centrale e fondante del fenomeno in questione, attraverso il quale è possibile valutarne da un lato gli elementi di continuità storica e sociale e dall’altro le sostanziali innovazioni.

La polarità ‘differenziazione – integrazione’⁴², proposta da Rizza, economista e consulente del Centro Studi di Etica e Bioetica di Padova, sembra utile per descrivere l’oggetto nella sua interezza e nelle sue diverse dimensioni. Molto spesso si sottolinea la tendenza della globalizzazione a produrre omologazione e integrazione, lasciando in ombra la generazione di innumerevoli differenziazioni e la crescente eterogeneità. Questi due orientamenti hanno una grande valenza esplicativa del fenomeno. Innanzitutto la globalizzazione va intesa come ‘processo’, nel quale differenziazione e integrazione, in equilibrio tra loro, coinvolgono responsabilmente gli esseri umani e i loro comportamenti. È proprio la mancanza di equilibrio a causare le tensioni e i disagi tipici di una globalizzazione distorta. Tale processo non è malvagio in sé, proprio per il fatto che esso non avviene in modo meccanico. Il fatto che dipenda da una gestione umana lo rende “predisposto” a un uso distorto. Si possono valutare almeno quattro livelli di squilibrio:

A livello sociale è sempre più forte il contrasto tra globale e locale. La perdita di specificità classiche e locali è nello stesso tempo il motore generativo di inaspettate forme di resistenza culturale, etnica e religiosa. Il dibattito attuale e acceso sulla laicità può ascrivere a tale resistenza verso la società globale del ‘pensiero unico’.

A livello filosofico la contrapposizione avviene tra elementi propri della modernità verso altri della postmodernità, in modo radicale e inconciliabile. Tipico è il dibattito tra universalità e pluralità.

A livello economico l’antitesi avviene tra soggetti periferici e soggetti privilegiati. Come già accennato precedentemente l’apertura dei mercati che produce vantaggi per tutti mostra contemporaneamente una distribuzione degli

⁴¹ D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., p. VIII.

⁴² G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., pp. 18-20.

stessi non affatto equa. Un esempio emblematico è il ruolo delle più importanti multinazionali per le economie dei paesi poveri che le ospitano, le quali nel medesimo tempo favoriscono e accrescono la dipendenza di tali paesi piuttosto che l'autonomia e il libero mercato.

A livello dei paradigmi relazionali la lotta tra cooperazione e competizione, mostra la logica di due modelli vissuti come contrapposti gl'uni gl'altri. Al contrario è necessaria tra loro una connessione che influenzi strutturalmente l'ambito economico quanto quello relazionale ed educativo.

Infine l'analisi di un processo sociale, politico, economico e culturale di tale portata è inutile ai fini educativi se considerato come determinato da oscure leggi meccaniche, rendendo inefficace ogni motivazione all'azione.

“L'errore fondamentale di molta analisi socio-economica, anche riguardo alla globalizzazione, è che [...] non prende in considerazione la dimensione della responsabilità. [...] Diffondere la cultura della responsabilità a ogni livello – dall'individuo, ai corpi intermedi, alle istituzioni – è uno dei primi passi da fare per il rinnovamento e la trasformazione”⁴³. Diventa fondamentale dunque identificare i contorni e i contenuti di una responsabilità autentica e matura, per poi poter pensare l'educazione alla sostenibilità. In primo luogo è utile lavorare con le ONG, sostenere progetti di microcredito e commercio equo e solidale, mantenendo continuamente la propria prospettiva d'azione a un livello più alto. Lo scopo della responsabilità deve essere contemporaneamente quello di influenzare positivamente organi istituzionali, quali la Banca Mondiale, il Fondo Monetario Internazionale, il WTO e i governi nazionali. È importante che l'analisi delle questioni quanto l'educazione degli individui si liberi di una visione corta e individualistica, che sia quella di un' *élite* culturale piuttosto che di una resistenza settaria. Il problema della cancellazione del debito dei paesi poveri, ad esempio, affrontato da numerose campagne di raccolta firme, per essere efficace deve essere emancipato dalla logica del *marketing*, trasformandosi in elaborazione e realizzazione di progetti che garantiscano un flusso continuo e assicurato di interventi finanziari in tal senso, accompagnati dalla necessaria riforma degli organi

⁴³ G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., p. 25.

competenti (FMI)⁴⁴. In secondo luogo, l'educazione verso una cultura della responsabilità comporta la comprensione del fatto che, anche le istituzioni, le imprese, i gruppi e le comunità sono portatori di tale responsabilità e che ogni individuo in quanto membro di queste realtà, in misura diversa, può e deve influenzarle positivamente. Infine è importante premiare tutti coloro che si fanno sostanzialmente promotori di una visione responsabile dello sviluppo, incoraggiando investimenti pubblici quanto privati e familiari a sostegno di progetti condivisi. "Ciò significa avere una prospettiva d'azione di ampio respiro, locale e sopranazionale, che riesce a proporre progetti di sviluppo sostenibile concreti e equilibrati, a sostenere la cooperazione trans-nazionale nella ricerca della giustizia globale"⁴⁵.

In conclusione a questo breve tracciato sulla globalizzazione, la posizione di Stiglitz, risulta di particolare rilievo:

Oggi la globalizzazione penalizza milioni di persone povere e poverissime, produce un aumento della disoccupazione su scala mondiale, non opera a favore degli equilibri ecologici del pianeta e non garantisce la stabilità dell'economia internazionale, costantemente minacciata da crisi locali o, come è accaduto nel 1998, dalla prospettiva di un crollo generale. Abbandonare la globalizzazione sarebbe tuttavia non auspicabile, e sarebbe comunque un obiettivo difficilmente realizzabile. La globalizzazione ha portato anche grandi vantaggi: ha offerto inedite opportunità commerciali, ha consentito un più facile accesso ai mercati e alla tecnologia, ha migliorato in generale le condizioni di salute degli uomini e ha

⁴⁴ Il Fondo Monetario Internazionale (FMI), nasce nel 1944 insieme alla Banca Mondiale con gli accordi di Bretton Woods. Furono esaminati e discussi tanto il piano dell'amministrazione statunitense (elaborato da H.D.White) quanto quello dell'amministrazione inglese (elaborato da J.M.Keynes), ma gli statuti del FMI furono di fatto il riconoscimento giuridico a livello mondiale della supremazia economica, politica e militare degli Usa, assunta già prima della guerra. La conferenza fu voluta in particolar modo dagli Usa per regolare con precisi accordi i prestiti che avrebbero dovuto concedere ai paesi europei il cui *deficit*, anche per quelli vincitori, si prospettava immenso. Ancora oggi la rappresentatività delle nazioni all'interno del Fondo è proporzionale alla quota di finanziamento da parte delle stesse. Gli Usa e i membri del G8 superano di molto il 50% delle quote. Essi non avendo mai usufruito degli interventi diretti del FMI, non conoscono a fondo i meccanismi di pressione e di condizionamento alla base delle concessioni di finanziamento.

⁴⁵ G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., pp. 26-27.

diffuso l'informazione. Da respingere, non la globalizzazione in se stessa, ma i metodi con cui viene gestita⁴⁶.

⁴⁶J. E. Stiglitz cit.in, D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., p. 18.

1.3 Lo sviluppo sostenibile e l'educazione: il DESS 2005-2014

“Diffondere la cultura della sostenibilità”⁴⁷ è il compito di guida affidato all’UNESCO per il Decennio 2005-2014, in qualità di agenzia delle Nazioni Unite competente per l’educazione, la scienza e la cultura. L’azione educativa assume un rilievo sempre maggiore tra gli strumenti e le strategie⁴⁸ proposte per lo sviluppo sostenibile, trovando la sua prima affermazione nel Capitolo 36 dell’Agenda 21⁴⁹. Il documento redatto in occasione del Vertice Mondiale di Rio de Janeiro del 1992, è sottoscritto da 180 Paesi, tra cui l’Italia, costituisce una guida dell’azione politica del XXI secolo in ogni materia che esercita un impatto sull’ambiente. Un intero capitolo è dedicato alla promozione dell’educazione e della formazione, sulla scia dei principi fondamentali già proposti nel 1977 a Tbilisi (GE) in occasione dell’*Intergovernmental Conference on Environmental Education*⁵⁰.

36.1. L’educazione, l’innalzamento della consapevolezza pubblica e la formazione sono collegati virtualmente a tutte le aree dell’Agenda 21 [...] 36.3. L’educazione, inclusa l’istruzione formale, la consapevolezza pubblica e la formazione, dovrebbe essere riconosciuta come un processo attraverso il quale gli esseri umani e le società possono raggiungere pienamente il loro potenziale. L’educazione è fondamentale per promuovere lo sviluppo sostenibile e migliorare la capacità delle persone d’impegnarsi verso le problematiche dell’ambiente e dello sviluppo⁵¹.

L’articolo definisce le quattro principali “direttrici” dell’educazione, le quali dovrebbero contribuire efficacemente allo sviluppo di tipo ambientale:

⁴⁷ CNI UNESCO, Rassegna Stampa, 10/12/2005, (Consultato il 6/11/07). Disponibile all’indirizzo: www.unesco.it/blog/2005/12/il-decennio-delleducazione-allo_20.html.

⁴⁸ La sezione IV del programma elenca tra i mezzi per l’esecuzione oltre all’educazione, la scienza, la diffusione della tecnologia, le istituzioni internazionali e i meccanismi di finanziamento.

⁴⁹ UN Division for Sustainable Development, *Agenda 21*, Copyright UN 2002(Consultato il 7/11/07). Disponibile all’indirizzo: www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/index.htm.

⁵⁰ Cfr. Intergovernmental Conference on Environmental Education, *Final Report*, UNESCO, Paris 1978.

⁵¹ UN Division for Sustainable Development, *Agenda 21*, Copyright UN 2002 (Consultato il 7/11/07). Disponibile all’indirizzo: www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/english/agenda21chapter36.htm (traduzione mia).

l'accesso a un'educazione base di qualità, il ri-orientamento dell'istruzione verso lo sviluppo sostenibile, l'accrescimento della conoscenza e della consapevolezza pubblica sulla questione e la promozione di momenti di formazione. Nel corso del Vertice Mondiale di Johannesburg nel 2002, lo stesso concetto di sostenibilità supera il confine ambientale ed economico per aprirsi a tutte le altre sfere della realtà. L'immagine dell'educazione allo sviluppo sostenibile si amplia ulteriormente, e si propone di dedicare un Decennio internazionale all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS).

116. L'educazione è fondamentale per promuovere lo sviluppo sostenibile. È perciò essenziale per mobilitare le risorse necessarie, incluse risorse finanziarie a tutti i livelli [...] 121. L'integrazione dello sviluppo sostenibile nei sistemi educativi a tutti i livelli d'istruzione per promuovere l'educazione come un agente chiave del cambiamento⁵².

La proclamazione del Decennio avviene, infatti, al culmine di un percorso che stabilisce definitivamente l'educazione quale mezzo di supporto necessario per il rafforzamento e il raggiungimento dei *Millennium Development Goals* (MDGs) entro il 2015, assunti dalla comunità internazionale. È evidente che attraverso tale iniziativa, le Nazioni Unite delineano un orizzonte differente per l'educazione tradizionalmente intesa.

Quindi, educazione per lo sviluppo sostenibile significa apprendere i valori, i comportamenti e la conoscenza che ci consentiranno di svilupparci senza derubare i nostri figli e nipoti della stessa possibilità⁵³.

Tale definizione illustra un'idea di educazione che è molto più che semplice acquisizione di conoscenze e competenze; l'educazione allo sviluppo sostenibile non è certo una materia d'insegnamento, essa delinea piuttosto un modo di vivere,

⁵² UN, *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development*, (Consultato il 7/11/07). Disponibile all'indirizzo: www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf, p. 51 (traduzione mia).

⁵³ UNESCO Education Sector, *Links between the Global Initiatives in Education. Education for Sustainable Development in Action*, Technical Paper n.1 (09/2005), UNESCO, (Consultato il 10/10/07). Disponibile all'indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140848m.pdf> p. 10 (traduzione mia).

i valori guida e le azioni conseguenti. Un obiettivo estremamente ambizioso, che inevitabilmente investe i soggetti educativi di un compito etico: il cambiamento della *forma mentis* degli individui, ovvero trasformare il modo in cui le persone pensano. La riforma del sistema-scolastico e delle agenzie di educazione informale è ritenuta basilare per fare dell'educazione il principale strumento risolutivo per le sfide sociali, economiche, culturali e ambientali del XXI secolo. In tale direzione si orientano le "Indicazioni" nazionali del 2007 per la scuola, nelle quali si affianca al compito "dell'insegnare ad apprendere" quello "dell'insegnare a essere"⁵⁴.

Nonostante la continua evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile, che si evidenzia attraverso l'analisi delle principali dichiarazioni internazionali degli ultimi decenni, è possibile sostenere legittimamente che i ripetuti propositi e gli obiettivi sopraccitati nascondono un percorso d'azione a riguardo contraddittorio e inefficace. Il richiamo al radicale cambiamento di comportamenti e stili di vita, citato per la prima volta nel Rapporto Brundtland ritorna con insistenza nel testo della Dichiarazione di Salonicco del 1997 e ancora con forza, a distanza di quasi vent'anni dal primo, negli scopi del Decennio per lo Sviluppo Sostenibile (DESS). Perciò il ruolo di guida affidato all'UNESCO per il coordinamento delle attività dovrebbe risultare di preziosa utilità. A tale scopo l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha richiesto l'elaborazione di un testo che ha la duplice valenza di diffondere la conoscenza del DESS e predisporre un quadro di riferimento per tutti gli attori che intendono contribuire agli specifici obiettivi educativi. Rappresentanti diversi hanno contribuito, attraverso ampie consultazioni, alla stesura dello *Schema Internazionale d'Implementazione* (SII). L'analisi del documento contribuisce alla comprensione del metodo di lavoro caratteristico delle Agenzie delle Nazioni Unite nei confronti dell'educazione⁵⁵. Una descrizione tecnica del documento può espandere più del necessario il campo di riflessione. Si permetterà al lettore una visione delle prospettive fondanti del documento, essenziali allo scopo della

⁵⁴ Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura, scuola, persona. Verso le indicazioni per il curricolo per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma settembre 2007, (Consultato il 25/10/07). Disponibile all'indirizzo: www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf, p. 19.

⁵⁵ La decisione di stabilire un periodo definito di lavoro caratterizza tutte le campagne UN del nuovo millennio: Millennium Campaign 2000-2015, Programma Education For All 1990-2000 e 2000-2015 (EFA), Decennio ONU per l'Alfabetizzazione 2003-2012 (UNLD).

ricerca⁵⁶. Definendo la specificità del tipo di proposta si potrà proseguire nei capitoli seguenti a un'analisi critica.

Le parole di Puglisi (presidente della CNI), scritte in occasione dell'apertura del Decennio, sono utili a tal proposito:

mettere in grado ogni individuo, mediante l'educazione, di fornire un contributo allo sviluppo sostenibile. Per questo è necessaria un'alleanza forte, da parte di tutte le sedi deputate all'educazione, intesa nel suo più ampio senso di percorso formativo che interessa l'individuo lungo l'intero arco della vita: le scuole come le università, le istituzioni come i centri di formazione professionale, le imprese come le associazioni, fino ad arrivare ai media, al mondo artistico e culturale e ai momenti del tempo libero. Dunque un'azione sinergica e sistemica tra tutti i soggetti, che direttamente o indirettamente concorrono a determinare le competenze, i valori, i comportamenti e la cultura di individui e collettività⁵⁷.

Primo elemento fondamentale è il ruolo "normativo" affidato all'educazione. Da un lato il SII pone al centro d'essa la comprensione e la valutazione dei valori che caratterizzano e distinguono noi stessi e le nostre società, i quali hanno orientato le decisioni personali e politiche nel corso del tempo. Dall'altro contemporaneamente, non rinuncia ad affermare l'indiscussa esistenza dei "valori dello sviluppo sostenibile" che l'educazione in generale dovrebbe promuovere, pur non esplicitandoli⁵⁸.

Così si legge nella Risoluzione delle Nazioni Unite *Programme for the Further Implementation of Agenda 21*: "L'educazione aumenta il benessere dell'umanità, ed è un fattore determinante nel consentire alle persone di diventare

⁵⁶ Per approfondimenti cfr. UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Roma, CNI copyright 2005.

(Consultato il 7/11/2007). Disponibile all'indirizzo: www.unesco.it/dess/UNESCO_implementation_scheme_ITA.pdf.

⁵⁷ G. Puglisi, *Sviluppo Sostenibile e Cambiamenti Climatici – Dossier Unesco*, Roma, novembre 2007, (Consultato il 18/11/07). Disponibile all'indirizzo: www.lswn.it/ambiente/monografie/2007/sviluppo_sostenibile_e_cambiamenti_climatici/lettera_presidente_unesco_prof_puglisi.

⁵⁸ UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione*, cit., p. 4.

membri della società produttivi e responsabili”⁵⁹. Sembra chiaro da tale definizione che la produttività è uno dei valori contemplati nell’ESS. Tale contraddizione fa emergere apertamente che, ogni cambiamento in direzione di un progetto sostenibile, necessita di un lavoro sulle fondamenta del pensiero: il bisogno cioè di dare una risposta alle domande fondanti che formano la nostra visione del mondo e la nostra relazione con la realtà.

Il secondo presupposto riguarda l’importanza del contesto e “il modo in cui sono concepiti la sostenibilità e i connessi processi educativi”⁶⁰. Il documento sostiene la necessità di dare all’ESS una connotazione locale e culturale. Il lavoro in rete di molteplici settori della società a livello locale, nazionale e internazionale, disporrebbe delle risorse necessarie a tale fine. Il materiale guida, prodotto a livello internazionale, ha “la finalità principalmente di suscitare il dibattito a livello locale e identificare le questioni importanti; [...] la necessità di tener conto dei fattori locali implica che non esiste un modello predefinito di ESS”⁶¹. In corrispondenza di numerosi dettagli logistici e organizzativi sembra mancare un progetto unitario coerente in grado di avere uno sguardo globale e locale allo stesso tempo. Come garantire cioè che un’esigenza di un dato paese non sia di ostacolo a un’altro? Secondo quale criterio stabilire cosa è prioritario o no? Il documento non fornisce alcuna indicazione di fondo.

Ulteriore attenzione va posta alla strategia del partenariato e delle alleanze, quale modalità di lavoro per la realizzazione dello sforzo educativo del Decennio.

Coloro che sono incaricati dell’organizzazione delle attività inerenti la Decade [...] hanno la responsabilità di assicurare che gli *stakeholder* rappresentativi sia di gruppi maggioritari che minoritari, vengano coinvolti nei processi partecipativi⁶².

⁵⁹ General Assembly of United Nations, *Programme for the Further Implementation of Agenda 21*, NY, 28 June 1997, (Consultato il 21/12/07). Disponibile all’indirizzo: <http://www.un.org/documents/ga/res/spec/aress19-2.htm> (traduzione mia).

⁶⁰ UNESCO, *Schema Internazionale d’Implementazione*, cit., p. 3.

⁶¹ Ivi., p. 8.

⁶² Ivi., p. 12.

Ai governi spetta il compito di avviare processi di partecipazione pubblica e di creare forum in cui tutti gli *stakeholder* possano esprimere le proprie opinioni⁶³.

Le sei pagine dedicate all'analisi degli attori coinvolti a vari livelli e delle cooperazioni da intraprendere tra loro, indicano due elementi caratterizzanti la visione del DESS: l'esistenza di molteplicità di prospettive, derivanti da soggetti sociali portatori di punti di vista differenti sulla questione e il dialogo tra governo e società civile quale base di un possibile progetto. Va ricordato che lo Schema d'Implementazione dell'UNESCO rappresenta per i governi internazionali semplicemente un incoraggiamento e non ha una funzione vincolante.

Infine, l'ultimo elemento fondante riguarda il ruolo sussidiario e centrale affidato alla scuola e agli insegnanti: “vi è un esercito di 60 milioni di insegnanti che forma le conoscenze di base e le visioni del mondo di milioni di bambini”⁶⁴. Oggi si realizza una concentrazione di riflessione e sforzi sulla scuola, perché a essa i governi affidano le azioni essenziali per il futuro del nostro pianeta. Essa è “l'agente chiave della trasformazione”⁶⁵ della società, l’“eccellente *antidoto* nei confronti dell'emergenza epocale”⁶⁶.

I docenti non solo impartiscono conoscenze e abilità ai loro allievi, ma plasmano – in maniera anche esplicita, ma soprattutto implicitamente – anche le loro concezioni del mondo, i loro pregiudizi, le loro aspettative: trasmettono valori, insomma⁶⁷.

⁶³ Ivi., p. 15. Con il termine *stakeholder*, che ha una sua lunga storia, si individuano principalmente i soggetti "portatori di interessi" nei confronti di un'iniziativa economica, un'azienda o un progetto. Nello specifico è utilizzato per identificare tutti i portatori di una responsabilità sociale in merito alla questione trattata.

⁶⁴ Ivi., p. 17.

⁶⁵ UN, *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, (Consultato il 14/10/07). Disponibile all'indirizzo: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>, p. 11.

⁶⁶ F. Frabboni, *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, Torino, UTET 2003.

⁶⁷ G. Gasperoni in B. Moretto, G. Tassinari (a cura di), Segreteria del Comitato bolognese Scuola e Costituzione, *Uno sguardo alla scuola italiana: commento ai recenti dati OCDE*, dicembre 2002, p. 4 (Consultato il 07/08/07). Disponibile all'indirizzo: www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/newsinter/4def.doc.

Presupponendo il ruolo necessario e specifico della scuola, si possono sottolineare però due tendenze degenerative: da un lato i governi nazionali, in modo gerarchico e suppletivo, assegnano alla scuola un impegno moraleggiante che ha un effetto di disturbo sui processi di apprendimento e sull'organizzazione scolastica. Dall'altro concentrando su essa i termini del discorso, la riconoscono come centro forte responsabile dell'educazione, superiore rispetto a tutte le altre sfere, subordinando e limitando l'azione degli altri attori sociali. L'analisi precedente, porta alla luce più chiaramente i presupposti del lavoro nell'educazione allo sviluppo sostenibile, sottolineando oltre alle risorse, i limiti e generando la possibilità di esplicitare risposte diverse alle esigenze del campo.

L'educazione è uno strumento potente, ma non può porsi problemi che non è in grado di risolvere; il che significa che deve essere rigorosa e radicale nel pensiero che riguarda le sue responsabilità dirette e spietata nel ricordare le responsabilità della politica, che troppo spesso le sono state scaricate addosso. Se il mondo andrà come andrà sarà solo in minima parte colpa o responsabilità degli educatori. Ma in quella minima parte, la partita è aperta, e occorre il coraggio per giocarla fino in fondo⁶⁸.

Mantegazza appena sopra sottolinea alcuni aspetti legati al problema in analisi. Nei prossimi capitoli si tenterà di approfondirli criticamente, cogliendo, se possibile, rispetto all'educazione allo sviluppo sostenibile, i soggetti, i contenuti e le responsabilità differenziate.

⁶⁸ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 10.

Capitolo secondo

ANALISI DEI DOCUMENTI: ASPETTI DI CRITICITÀ

2.1 La scuola e l'ESS

I documenti ufficiali redatti dalle Nazioni Unite riguardanti l'ESS, presi in esame fin qui, seppure nel complesso presentano riferimenti generici anche ad un'educazione di tipo informale, pongono l'accento maggiore e strategico sul ruolo e sulle responsabilità dell'educazione formale. Il soggetto principale dell'Educazione allo sviluppo sostenibile è dunque la scuola: è innegabile che essa sia al centro della strategia educativa proposta dall'UNESCO e dall'UNECE⁶⁹. D'altronde essa è da sempre considerata determinante per moltissime altre questioni. In realtà l'educazione in senso più ampio non ha mai smesso di essere al centro di discorsi politici, economici e di vario altro genere, dato il suo carattere essenziale nella formazione individuale e sociale.

Il contesto e l'esigenza storica odierni, impongono di riconsiderare nuovamente l'istituzione scolastica per coglierne oltre che la sua differenziazione progressiva anche la sua strutturazione attuale, ai fini di valutare la legittimità del compito affidatole per il raggiungimento di uno sviluppo sostenibile.

Riccardo Massa si esprimeva così a riguardo, nel suo saggio *Cambiare la scuola*:

abbiamo declinato l'esperienza della scuola sotto la nozione di crisi. [...] Ma è innegabile l'abuso di tale nozione: la scuola sarebbe in crisi né più né meno come la famiglia e la società, l'economia e lo stato, la cultura e i valori, il rapporto dell'uomo con l'ambiente e con se stesso. [...] Però l'esperienza della crisi, [...] viene riportata da alcuni ad una sorta di evento epocale, cioè a un vero e proprio

⁶⁹ Anche l'UNECE - United Nations Economic Commission for Europe (Commissione Economica per L'Europa) ha redatto nel marzo del 2005 una sua *Strategia per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*. Consultabile all'indirizzo www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf.

tramonto dell'educazione. Sembrerebbe anzitutto di poter parlare di un tramonto dell'educazione rispetto al suo significato più elementare, nel senso del venir meno delle buone maniere nei comportamenti individuali e collettivi. [...] vanificando l'impegno didattico della scuola o chiedendole di farsi carico di un compito educativo insostenibile.⁷⁰

Il discorso stesso sullo sviluppo sostenibile rimanda a questa realtà di crisi generale, come già precedentemente si è cercato di delineare. Tale crisi però non può essere circoscritta ad una sola sfera del vivere sociale, altrimenti, come già avviene per la scuola, si rischia di concentrare su di essa tutti gli sforzi di rinnovamento e le richieste di cambiamento. Si tralascia di considerare la rete più ampia di relazioni sociali e istituzionali nelle quali essa sussiste e si giustappongono nuove iniziative e nuovi compiti che generano dualismi interni alla struttura della scuola stessa.

Si può cogliere allora l'acceso dibattito che nel corso dei decenni contrappone continuamente il concetto di educazione a quello d'istruzione. Le loro vicende e la competizione dell'uno contro l'altro sono strettamente collegate a quelle della neutralità moderna della scienza verso i valori.

Rispetto alle scuole religiose dell'età medioevale, nelle quali le due funzioni erano indistinte per la mancanza di un'istituzione pubblica, l'Illuminismo segna l'affermazione del mito della trasmissione di conoscenze e competenze, completamente indipendente da quella dei valori e degli orizzonti ideologici. La scuola moderna torna ad assumere nuovamente molteplici funzioni e quella educativa e normativa tende ad affermarsi proprio grazie ad un controllo dello Stato sulla condotta degli studenti, "un 'addomesticamento' di un'infanzia e di un'adolescenza percepite come selvagge e potenzialmente pericolose in futuro. Si tratta di una finalità che traspare con molta chiarezza anche dalla letteratura per l'infanzia del tempo"⁷¹, unitamente alla consapevolezza di strutturare i contenuti disciplinari in cornice valoriale. Così si legge nel *Giannetto* di Pallavicini del 1874:

⁷⁰ R. Massa, *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*, Laterza, Roma-Bari 2007 (1997), pp. 4-6.

⁷¹ R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006, p. 28.

[...] pensi l'insegnante che il nuovo metodo della scuola elementare non deve intendere solo a insegnare il leggere, lo scrivere, il far di conto, ma ancora ad adoperare queste materie scolastiche e le altre comandate dai regolamenti, a svolgere in armonia le facoltà fisiche, morali e intellettuali dell'uomo, ond'egli cresca sano, robusto, sveglio d'ingegno e dabbene: in ciò consiste l'*istruzione educativa*⁷².

La situazione si acuisce per la scuola italiana “con l'avvento della dittatura fascista, durante la quale si verificò una totale compenetrazione fra educazione e istruzione”⁷³, e assume sempre maggior preponderanza il “compito di educazione delle nuove generazioni, più che di istruzione”⁷⁴.

Il dibattito sulle finalità e sul ruolo della scuola si riaccende vivacemente negli anni '70 e continua ancora oggi per lo più radicalizzato nella dicotomia irrisolta di due visioni contrapposte: la pedagogia laica e quella cattolica. Un dibattito inasprito da altre dicotomie del pensiero occidentale:

l'educazione è romantica, l'istruzione illuminista; l'educazione è filosofica, l'istruzione è scientifica; l'educazione è sentimentale o razionalistica, l'istruzione empirista; l'educazione è religiosa, l'istruzione è laica⁷⁵.

Per la pedagogia laica lo sbilanciamento è verso l'istruzione, la rigida programmazione di obiettivi cognitivi e prove di valutazione dell'acquisizione di capacità “oggettive”, considerate tali proprio per la loro presunta indipendenza da qualunque presupposto ideologico o religioso, da poter essere utilizzate in modo stereotipato a prescindere da valori etici. Per quanto riguarda la pedagogia cattolica, la direzione è esattamente opposta. Invece di affermare l'imprescindibilità dell'orizzonte valoriale dell'istruzione, si sostiene retoricamente e in maniera moraleggiante l'indirizzo e le radici “cattoliche” della cultura italiana, promuovendo attraverso la scuola pubblica una specifica visione del mondo a

⁷² Pallavicini cit. in R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola*, cit., p. 30.

⁷³ Ivi., p. 32.

⁷⁴ Ivi., p. 33.

⁷⁵ Ivi., p. 35.

detrimento di altre. Le due polarità invece che equilibrate e complementari, risultano sempre contrapposte.

Negli ultimi decenni si è verificato un recupero da parte della pedagogia laica degli aspetti più emotivi e affettivi, con l'effetto di trasformazione della scuola in un'istituzione terapeutica e assistenziale degli studenti e delle loro famiglie, attraverso le "educazioni" (sessuale, stradale ecc.), svincolate dagli altri insegnamenti⁷⁶.

molti insegnanti confessano di ridurre le ore dedicate alle tradizionali discipline, al fine di realizzare incontri con esperti (psicologi, sessuologi, magistrati ecc.), che affrontino con i ragazzi le più svariate problematiche educative, dalla contraccezione, alla prevenzione e cura dell'anoressia, alla prevenzione degli incidenti stradali o di condotte devianti e così via. Si finisce, in questo modo, per ridurre il livello di istruzione sacrificandolo sull'altare di problematiche che, a nostro parere, non possono rappresentare l'esclusivo e preponderante obiettivo della scuola⁷⁷.

Massa, nel saggio già citato, precisa il rapporto che intercorre tra educazione e istruzione descrivendolo come una relazione vissuta all'insegna di un dualismo concettuale e pratico che danneggia l'istituzione scolastica: la trasmissione di conoscenze contrapposta alla formazione ad atteggiamenti socialmente sostenibili. Oggi l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, così come l'educazione alla legalità e alla cittadinanza, interpretate in un'accezione molto ampia, occupano una dimensione trasversale in ogni ordine di scuola, ma rimane sostanzialmente praticata con l'ausilio di educatori esterni agli istituti scolastici, in aggiunta alle discipline tradizionali o in sostituzione delle stesse.

Proprio perché rimaste marginali e giustapposte, tali iniziative [...] hanno però finito con il produrre un effetto di disturbo [...]. Hanno consentito di avviare un rapporto nuovo e costruttivo tra insegnanti e operatori esterni, ma sono state segnate da finalità ideologiche e moraleggianti che hanno impedito di esprimere una sufficiente radicalità culturale. Come se attraverso di esse si volesse arrivare a

⁷⁶ Ivi., p. 34-37.

⁷⁷ Ivi., p. 37.

una sorta di rifondazione della scuola pubblica sulla *paideia* cattolica, proponendo una visione normativa delle materie di studio a partire dallo snodo dell'educazione civica. [...] Tutto ciò ha ribaltato la partizione del campo e ha riproposto una dialettica mai sopita che si tratterebbe finalmente di oltrepassare e che si corre invece il rischio di reiterare⁷⁸.

Le richieste di cambiamento e le riforme apportate alla scuola non sono state in grado di rigenerarla strutturalmente, di applicare il suo compito specifico alla realizzazione di finalità determinate che concorrono a rispondere alle sfide odierne; esse sono state piuttosto generate dall'angoscia delle esperienze del terzo millennio, esigendo dalla scuola di "educare per prevenire il male"⁷⁹. Questa divisione al suo interno la priva di un'identità propria, di forze e risorse e infine rimane inadeguata alle esigenze storiche. Attraverso un progetto pedagogico unitario e integrato, rispettoso dei ritmi di apprendimento e dei contesti, una sobria, onesta e responsabile valutazione, la scuola esercita comunque anche una funzione educativa e formativa della persona. Un primo passo importante in direzione di una vera educazione per uno sviluppo sostenibile, dovrebbe essere quello di "intervenire sulla prima formazione e sulla formazione continua dei docenti, nonché su efficaci forme di selezione e valutazione delle competenze necessarie per accedere alla professione. [...] crediamo che la strada debba andare comunque, nel senso della semplificazione e della chiarezza pedagogica non dell'aggiunta di nuove materie, nel senso dell'individuazione di saperi propedeutici e fondamentali, che facciano riferimento a un nucleo di valori fondanti, che potrebbero certamente, secondo noi, essere costituiti da una cultura [...] fondata sulla Carta costituzionale"⁸⁰.

Senza dubbio dunque, istruzione ed educazione sono strettamente connesse e la distinzione tra le due può valere solo in via esplicitiva, dato che nella pratica si tratta di una sola e unica responsabilità a tutto campo: la formazione completa dell'individuo⁸¹. È possibile allora pensare la scuola nella cornice dell'ESS quale

⁷⁸ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., pp. 19-20.

⁷⁹ Ivi., p. 22.

⁸⁰ CIEI, *Il Ciei sulla cultura civica*, Formigine (MO), Gennaio 2008. Disponibile all'indirizzo: http://www.ciei-it.org/articoli_vari_e_documenti_relativi.

⁸¹ Cfr. R. Massa in *Cambiare la scuola*, cit., pp.23-34 ne dà una significativa descrizione partendo dallo studio etimologico dei termini.

istituzione portatrice di una propria specifica vocazione culturale, nell'unità del progetto di formazione dell'individuo e in collaborazione con le altre istituzioni? Qual è il "Sapere" anche "sostenibile" che la scuola deve e può insegnare?

Per riuscire a rispondere a queste domande, s'impone il recupero di un elemento critico sopra elencato. Il richiamo pedissequo all'educazione quale rimedio per ogni emergenza culturale, sociale ed ora globale, nasconde la realtà di una visione gerarchica piuttosto che sistemica, ad esempio, nella quale la scuola, gli insegnanti e gli educatori ricoprono una parte di primissimo piano rispetto alle altre istituzioni, tra cui la famiglia, portatrice anch'essa di un ineguagliabile ruolo educativo.

L'ESS è un processo che dura tutta la vita, dall'educazione dell'infanzia a quella superiore fino a quella degli adulti e va oltre l'educazione formale. Dal momento che i valori, gli stili di vita e i comportamenti sono stabiliti dall'infanzia, il ruolo dell'educazione è di particolare importanza per i bambini. Da quando comincia l'apprendimento, fino a quando noi assumiamo diversi ruoli nelle nostre vite, l'ESS dev'essere considerata un processo ampio e duraturo quanto la vita stessa. Essa dovrebbe permeare i programmi di apprendimento a tutti i livelli, compresa l'educazione professionale, la formazione degli educatori, l'educazione continua per il personale professionale e per i quadri dirigenti⁸².

Si possono apprezzare almeno due elementi rilevanti nelle parole della Commissione Economica per l'Europa:

1. L'ESS è incentrata su valori, stili di vita e comportamenti. Concretizzando questi concetti essa in fondo riguarda le relazioni che ogni uomo/donna instaura con l'altro e con l'ambiente esterno (in ogni suo aspetto);
2. Dato il suo carattere profondo e radicale l'ESS è stabilita essenzialmente nell'infanzia per propagarsi all'intero arco della vita.

Nonostante queste importanti valutazioni, l'accento posto nuovamente su educatori, insegnanti e formatori professionalmente riconosciuti, lascia un vuoto rispetto a quella parte essenziale di educazione (intesa nella sua accezione più ampia

⁸² UNECE, Commissione Economica per l'Europa, *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, Vilnius, 17-18 marzo 2005, p. 4. (Consultato il 2/12/2007). Disponibile all'indirizzo www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf.

di cura e di cultura) che è naturalmente trasmessa dalla famiglia e che incide in maniera indelebile nel percorso formativo della persona, e supportata dalla scuola. Le motivazioni di tale assenza sono da ricercare nuovamente nell'emergenza educativa attribuita alle famiglie: "Insegnare le regole del vivere e del convivere è per la scuola un compito oggi ancora più ineludibile rispetto al passato, perché sono molti i casi nei quali le famiglie incontrano difficoltà più o meno grandi nello svolgere il loro ruolo educativo⁸³". La scuola è vista allora come l'ultima speranza, ad essa si affida un compito di giustizia sociale, un ruolo di preponderanza rispetto ad altri ambiti educativi che in realtà non è in grado di sostenere. Si genera così una certa disaffezione nei confronti del rapporto tra scuola e famiglia:

La gestione sociale della scuola attraverso gli organi collegiali è stata altra cosa da una legittimazione sostanziale dei genitori come protagonisti di una situazione educativa complessa, in cui i bisogni, le aspettative e le proiezioni della famiglia, i desideri e le frustrazioni per i propri figli, fossero riconosciuti come variabili costitutive dell'esperienza scolastica⁸⁴.

Ignorare questa relazione non porta però alcun giovamento alla riflessione. È essenziale recuperare la specificità di entrambi gli ambiti e differenziare le loro responsabilità, così come non devono essere confusi con nessun'altra sfera del vivere sociale, nelle quali pure in modo diverso può esserci educazione.

L'educazione per un futuro sostenibile non è certo nutrita né da dimissioni né da confusione delle rispettive specificità di scuola e famiglia. Il problema è che le famiglie non riescono più a educare, come se non fossero più portatrici di alcun saper essere; è necessario prendere atto della mancanza di un radicamento identitario, di un appiattimento dei ruoli parentali e di un vissuto culturale incapace di rispondere in modo efficace alle esigenze individuali, comunitarie e globali. Tale constatazione, però, deve consentire a strutture quali la scuola e la famiglia di valorizzarsi a vicenda e confrontarsi nei confini delle loro specifiche vocazioni.

Un'educazione dal nome altisonante come quella allo Sviluppo Sostenibile chiama in causa le visioni più radicali del pensiero dell'uomo e della donna, così

⁸³ Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura, scuola, persona*, cit., p. 18.

⁸⁴ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 76.

come i gesti quotidiani più banali. Essi sono appresi innanzitutto per via osservativa nell'ambito delle relazioni familiari, di qualunque tipo esse siano. In quel contesto sono generati e coltivati e solo in un secondo momento la scuola può intervenire per supportarli o in alcuni casi contestarli, se necessario. Questo non significa, ad esempio, che i bambini non possono ricevere a scuola nessun tipo di confronto o critica riguardo al proprio atteggiamento nei confronti delle cose, se necessario; questo momento formativo però, non sarà in grado di sostituire l'insegnamento che la famiglia ha radicato dai primissimi mesi di vita, o di contribuire in modo determinante laddove la famiglia non supporta o sostiene lo stesso tipo di lavoro. Perciò è necessario pensare, piuttosto, invece di assegnare nuovamente alla scuola compiti di giustizia sociale, quali seri interventi di politica e quali compiti della pedagogia, aiuterebbero la scuola "a individuare la sua specificità [...] di alfabetizzare i ragazzi e i bambini"⁸⁵, e la famiglia a riappropriarsi del compito di allevare i figli, "traendo i suoi modelli dalle agenzie che [essa] stessa avrà scelto"⁸⁶.

In conclusione sembra possibile intravedere nel superamento della dicotomia istruzione-educazione, e in una relazione differenziata tra scuola e famiglia, il primo passo verso una proposta maggiormente adeguata di educazione verso uno sviluppo sostenibile. Delineati i soggetti responsabili, si passa ora ad un esame dei contenuti dell'ESS.

2.2 Il ritorno dei "Diritti dell'Uomo" e la centralità dei valori

⁸⁵ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia intercultura*, cit., p. 213.

⁸⁶ CIEI, *Il Ciei sulla cultura civica*, cit.

Gli argomenti chiave dello SS [Sviluppo Sostenibile] comprendono tra gli altri la riduzione della povertà, la responsabilità in contesti locali e globali, la democrazia e la *governance*, la giustizia, la sicurezza, i diritti umani, la salute, la parità dei sessi, la diversità culturale, lo sviluppo urbano e rurale, l'economia, i modelli di produzione e di consumo, la responsabilità delle imprese, la protezione ambientale, la gestione delle risorse naturali, la diversità biologica e paesaggistica. Affrontare tali diverse tematiche nell'ESS richiede un approccio olistico⁸⁷.

Gli 8 MDGs⁸⁸ rappresentano il quadro di riferimento principale all'interno del quale l'educazione allo sviluppo sostenibile è chiamata a muoversi. Sono sempre più numerose le proposte didattiche di ONG, enti no profit, associazioni e accademici, tese alla promozione di una cultura che sia in grado di realizzare gli obiettivi di sviluppo del millennio. Il 2007 segnava il medio termine per il loro raggiungimento e i risultati presentati nel report annuale delle Nazioni Unite suggeriscono un chiaro bisogno di assumere azioni politiche riformatrici urgenti e concertate, a livello locale e di cooperazione internazionale, unitamente a processi educativi di responsabilizzazione su diversi fronti.

Una finalità del DESS, come già analizzato nel precedente capitolo, comporta il sostegno da parte delle Commissioni Nazionali dell'UNESCO, attraverso tutti gli strumenti educativi possibili, alla realizzazione, da parte delle singole nazioni, dei dovuti progressi in direzione degli obiettivi di sostenibilità. Nell'ambito di tale competenza la nozione di 'educazione di qualità' è ritenuta basilare. Essa implica "processi educativi basati sui diritti dell'individuo"⁸⁹ in modo tale da contribuire nel contempo alla loro completa realizzazione. Secondo questa breve espressione è soltanto sul fondamento dei diritti umani che è possibile realizzare pienamente l'educazione allo sviluppo sostenibile e affrontare le sfide del

⁸⁷ UNECE, *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, cit., p. 4.

⁸⁸ È bene elencarli nella loro forma riassuntiva, per consentire al lettore di comprendere la complessità di tematiche nella quale l'ESS è impegnata: 1) Sradicare la povertà estrema e la fame; 2) Garantire l'educazione primaria universale; 3) Promuovere la parità dei sessi e l'autonomia delle donne; 4) Ridurre la mortalità infantile; 5) Migliorare la salute materna; 6) Combattere l'HIV/AIDS, la malaria e altre malattie; 7) Garantire la sostenibilità ambientale; 8) Sviluppare un partenariato mondiale per lo sviluppo.

⁸⁹ UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio*, cit., p.25.

nostro secolo. Nel preambolo alla Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo già si leggeva:

Considerato che una concezione comune di questi diritti e di questa libertà è della massima importanza [...], l'Assemblea Generale proclama la presente Dichiarazione dei Diritti Umani come ideale comune da raggiungersi da tutti i popoli e da tutte le Nazioni, al fine che ogni individuo e ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne [...] l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto fra i popoli membri⁹⁰.

Una Raccomandazione del Consiglio d'Europa del 1985⁹¹, ha reso da tempo obbligatorio il riferimento ai diritti nell'ambito dell'insegnamento e dell'apprendimento. L'appello del DESS non è dunque una novità e, nonostante questo richiamo la pedagogia non mostra un reale interesse per l'argomento, mentre la forte affermazione che Stati e poteri costituiti non violino i diritti e non li sacrificino ai loro propri interessi, nasconde in realtà una mancata volontà di affrontare in modo radicale la questione. Nulla, infatti, sembra conferire forma e attuabilità a tali diritti, dato che la stessa istanza di libertà appare priva di un fondamento stabile in Italia. Essa è vacillante tra una visione più liberale, la quale in virtù della responsabilità dell'individuo la vorrebbe autonoma da ogni riferimento normativo, e una conservatrice di matrice cattolica che l'ascrive all'interno della propria identità culturale.

È importante dunque approfondire il problema, in primo luogo perché è necessario per il pensiero pedagogico non prescindere mai dal contesto storico che ha di fronte e dalle priorità locali e in secondo luogo perché sui diritti è fondata la speranza per la realizzazione di un futuro sostenibile. Tale speranza è legittima? Non si chiede se è legittima unicamente per lo scenario del Terzo Millennio, ma se lo è nelle sue stesse radici.

⁹⁰ Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, Disponibile all'indirizzo: <http://www.interlex.it/Testi/dichuniv.htm>.

⁹¹ Cfr. Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, Raccomandazione N.R. 85(7), (Consultato 15/11/07). Disponibile all'indirizzo: <http://www.sucardrom.eu/europa.html#nr85>.

Da un lato l'interventismo onnicomprensivo e dall'altro la forte autonomia individuale, hanno sullo sfondo una visione dei diritti umani che li pone al di sopra di ogni altro elemento sociale, nell'incapacità di porre la riflessione in un contesto più ampio.

Per alcuni sembra non esserci alcun bisogno di approvazione, ma semplicemente di protezione, e la genericità dei diritti non è un problema, quanto piuttosto una risorsa per far valere un certo ruolo salvifico di una cultura sulle altre.

La prospettiva liberale sulla questione tende in primo luogo a "sterilizzare" la società, nelle sue espressioni più significative, da ogni richiamo di tipo religioso. Perciò vede la cancellazione del termine "natura", dalla stesura finale della dichiarazione del '48, come una vittoria e la conferma della sua indipendenza. La Dichiarazione Universale assume così il volto di una "norma fondamentale" che legittima la costituzione di una società globale omogenea, un apparato normativo che non è espressione di un'etica particolaristica⁹².

Un linguaggio privo di una terminologia "sacra" non implica però la sua reale assenza. La Dichiarazione, infatti, "suona come un atto di fede nell'umanità contro le evidenze della storia che testimonia a suo sfavore"⁹³. Habermas, tuttavia, sostenitore dell'universalismo dei diritti, afferma la presenza di un richiamo morale, inteso, però, come nucleo d'intuizioni etiche verso le quali convergono le grandi religioni del pianeta, al di là delle vicende storiche e culturali dell'Occidente⁹⁴. Il caso francese è emblematico in proposito: il tentativo generale di voler contenere la religione alla sola sfera del privato, finisce col creare una religione civile che, sulla base dei diritti stessi, genera un'etica pubblica uniforme e illiberale. Ledendo lo stesso diritto di libertà che vorrebbe difendere, piega le scelte etiche individuali a quelle stabilite dallo stato⁹⁵. L'assolutizzazione di un solo fattore della realtà, non fa che sottostimare gli altri, generando conflitti tra diritti. Su quale base allora è possibile una loro effettiva difesa?

⁹² Cfr. P.C. Bori, *per un consenso etico tra cultura*, Marietti, Genova 1995.

⁹³ L. Goldoni, *L'intercultura come problema educativo e sociale*, Tesi di Laurea in Pedagogia, Università degli Studi di Parma, a.a. 1997/98, p. 123.

⁹⁴ D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., pp. 102-103.

⁹⁵ Cfr. M. Introvigne, *La laicità francese e la questione delle sette*, in "Studi di teologia", 36 (2006/2), pp. 163-184.

In opposizione a questa prospettiva, altri contestano l'esistenza stessa del concetto di diritto soggettivo, e si schierano contro il centralismo ideologico Occidentale. Interessante è la polemica animata durante la Seconda Conferenza delle Nazioni Unite, tenutasi a Vienna nel 1993.

Due opposte concezioni si sono fronteggiate: da una parte, c'era la dottrina occidentale dell'universalità e indivisibilità dei diritti dell'uomo; dall'altra, c'erano le tesi di molti paesi dell'America Latina e dell'Asia, che rivendicavano la priorità, in tema di diritti dell'uomo, dello sviluppo economico-sociale, della lotta contro la povertà e della liberazione dei paesi del Terzo Mondo dal peso dell'indebitamento estero. Essi accusavano i paesi occidentali di voler usare l'ideologia dell'interventismo umanitario per imporre all'umanità intera la loro supremazia economica, il loro sistema politico e la loro concezione del mondo. [...] E anche la dottrina dei diritti dell'uomo viene accusata di fondarsi su una filosofia individualistica e liberale in contrasto con l'*ethos* comunitario delle tradizioni asiatiche, oltre che delle antiche culture africane e americane⁹⁶.

Per gli "antiglobalisti", l'interventismo umanitario in difesa dei diritti umani è in continuità con la tradizione missionaria e colonizzatrice dell'Occidente. Per altri la motivazione umanitaria è più che semplice strategia egemonica; la politica dei diritti umani è diventata una vera e propria religione civile⁹⁷. Il giurista Chung-Shu ha scritto, ad esempio, riguardo ai diritti umani nella tradizione cinese, che il lemma che corrisponde alla nozione occidentale di "diritto soggettivo" è stato tradotto in Asia nella seconda metà dell'Ottocento con un neologismo – *chan-li* – che ne tentava una traduzione concettuale (potere-interesse). Nella tradizione confuciana-menciana, infatti, dominava l'idea di "relazione sociale fondamentale" e quella di diritto risultava incomprensibile⁹⁸. Ovviamente il richiamo alla pluralità e diversità culturale è estremamente rilevante. Il problema inverso sorge in una prospettiva pluralista, quando, demonizzando il concetto di "diritto", si criminalizza la cultura occidentale nel suo complesso, quale generatrice dei mali del mondo e delle numerose prevaricazioni, scadendo nello stesso errore che si denuncia.

⁹⁶ Ivi., pp. 106-107.

⁹⁷ Cfr. D. Zolo, *Globalizzazione*, cit., pp. 113-114.

⁹⁸ Ivi., p.112, nota 40.

Seppure come abbiamo precedentemente ammesso tale responsabilità va segnalata, il pluralismo non può essere usato per privare ogni popolo e singolo individuo delle proprie responsabilità e per incentivare una cultura della competizione. Il rischio inoltre è quello di favorire una visione dei diritti polarizzata e soggettivista, nella quale “non esistono norme di riferimento universali se non quelle liberamente scelte dall’individuo”⁹⁹.

In sintesi, è possibile percepire in queste due prospettive, l’oscillazione tra forme di monismo e di pluralismo estreme. Evidentemente si tratta di un processo di sintesi concettuale che permette di comprendere i criteri basilari delle filosofie contemporanee più risonanti e in continua lotta tra centralismi istituzionali e localismi provinciali, senza intravedere apparentemente una soluzione alla questione, che sia in grado di mantenere una visione attenta alla diversità quanto all’unità. La stessa storia della filosofia del diritto mostra chiaramente che le intuizioni etiche delle diverse culture differiscono ampiamente, richiamando inevitabilmente la realtà di presupposti di significato differenti a fondamento della definizione, quanto della declinazione dei diritti. Secondo Bobbio si tratta di un problema politico, in quanto ogni tentativo di trovare un accordo in ambito accademico in merito alla giustificazione dei diritti è risultato fallimentare¹⁰⁰.

La tesi qui espressa è che più che un problema politico si tratti in primo luogo di un problema etico. Dall’analisi appena proposta dovrebbe risultare abbastanza chiaro il riduttivismo di entrambi i paradigmi descritti che polarizzano ora l’uno ora il molteplice invece di integrarli in un modo armonico, che non leda alcuna parte. È necessario superare l’alternativa universalismo/pluralismo perché la questione non si risolve con il rifiuto di uno dei due termini. Si vorrebbe quindi tentare di identificare una terza via che sembra rispondere meglio alle esigenze di libertà, giustizia e uguaglianza evocate da entrambi gli schieramenti, al fine di un’educazione ai diritti che possa essere presa seriamente come possibilità di formazione allo sviluppo sostenibile.

In primo luogo si ritiene necessario sfatare il mito liberale della definizione dei diritti in un vuoto di senso. “Nei confronti dei vincoli ideologici non esiste alcuna

⁹⁹ L. De Chirico, *La pratica dell’uno e del molteplice: l’etica delle prospettive*, in “Studi di teologia”, 34 (2005/2), p. 163.

¹⁰⁰ Cfr. N. Bobbio cit. in P. C. Bori, *Per un consenso etico tra culture*, cit., pp. 9-10.

possibilità d'indipendenza, d'astensione e di negazione"¹⁰¹. L'identità umana rimanda innanzitutto alle pretese veritative del individuo¹⁰²: qualunque tipo di conoscenza non è mai neutrale, e la convinzione veritativa è, giustamente, la condizione *sine qua non* dell'identità umana prima e della convivenza poi¹⁰³. Ciò indubbiamente contraddice anche la percezione "anti-occidentale" dei diritti, quali errati in sé, e aiuta a riconfigurarli entro nuovi criteri:

1. I diritti implicano a proposito dell'uomo e della donna, degli attributi essenziali, delle proprietà inalienabili. Il fondamento veritativo di ogni uomo (o se si preferisce, di senso, pur non parlando qui di verità in senso assoluto) è il vero principio universale, lo sfondo imprescindibile dell'umanità, che va riconosciuto come "qualcosa d'essenziale al dibattito democratico e come una delle legittime componenti della società"¹⁰⁴.
2. Il diritto alla libertà di religione, di pensiero, di coscienza, è il fondamento di tutti gli altri, quale garanzia di una compresenza ordinata di una pluralità di visioni del mondo e di pratiche morali differenti.

È necessario fare un'ulteriore precisazione per rispondere all'obiezione, che potrebbe essere avanzata, di "razionalismo etico", e dell'"impossibilità logica di inferire [...] il 'dover essere' dall' 'essere'"¹⁰⁵. In primo luogo l'analisi qui esposta non deve essere decontestualizzata. Il teatro sociale italiano, pur nelle sue contraddizioni e problematicità, possiede una storia legislativa di grande valore. La Costituzione rimane la base fondamentale e imprescindibile della solidarietà sociale e della libertà individuale. La libertà non esiste mai al di fuori dei limiti stabiliti in un contesto di pluralismo culturale. In secondo luogo l'obiezione sopraccitata, denota innanzitutto una confusione tra definizione dei diritti e declinazione di essi,

¹⁰¹ P. Bolognesi, *Laicità, pluralismo e convinzioni* in "Studi di teologia" 36 (2006/2), pp. 119-120.

¹⁰² Si potrebbe parlare ugualmente di paradigmi (cfr. T. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999), quadro fiduciario (cfr. M. Polanyi, *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1972), di fede (cfr. A. Kuyper, *Lectures on Calvinism*, Cosimo Classics, 2007), di motivo fondamentale (cfr. H. Dooyeweerd, *A New Critique of Theoretical Thought*, Vol. I-III, Preb. & Ref., Philadelphia 1955), di insieme di presupposti (cfr. C. van Til, *A Christian Theory of Knowledge*, Presb. and Ref., Nutley 1969).

¹⁰³ Cfr. P. Bolognesi, *Laicità, pluralismo e convinzioni*, cit., pp. 115-126.

¹⁰⁴ Ivi., p. 121.

¹⁰⁵ F. Fagiani cit. in L. Goldoni, *L'intercultura come problema educativo e sociale*, cit., p. 126.

o tra diritti ed etica: la promozione del diritto alla salute, ad esempio non dovrebbe coincidere con la somministrazione indistinta e automatica di una pratica medica, che non tenga conto della cultura del soggetto interessato. Sottolinea infine una concezione di Stato nazionale o sovranazionale che acquisisce per sé in modo gerarchico responsabilità che competono all'individuo maturo o alle famiglie. Questi tre elementi corrispondono anche ad alcuni dei limiti più frequenti nell'educazione ai diritti.

A ciò si può aggiungere che:

3. L'esistenza di proprietà innate nell'uomo e nella donna, che necessitano di essere riconosciute e preservate dalle prevaricazioni individuali, statali o da mere pretese, non significa né che esse devono avere una medesima declinazione pratica, personale o comunitaria, né che si possono usare i diritti quali strumenti per diffondere un'etica pubblica unica e onnicomprensiva, ma neppure che tali diritti possano oltrepassare i contenuti di legalità condivisa.
4. La difesa dei diritti richiama all'esigenza di delineare qual è l'ambito di sovranità degli Stati, e quale quello degli individui, oltre che stimolare la riflessione su un'alleanza difensiva tra gli Stati, per lasciare che siano i portatori stessi dei diritti a farsi promotori di un esercizio del diritto stesso che sia rispettoso e coerente della cultura e del contesto.
5. L'esistenza di pluralità di posizioni etiche implica anche la questione della tolleranza sul piano pubblico; non l'indifferenza ad oltranza verso ogni tipo di posizione, ma la tolleranza che incoraggia il legame sociale e non prescinde mai la dimensione della solidarietà e della legalità, altrimenti parlare di "libertà di coscienza" come matrice di ogni altro diritto risulterebbe insufficiente.

In conclusione come possono questi criteri ri-orientare un'"educazione di qualità", come quella promossa dal DESS, che sia realmente costruttiva per un futuro sostenibile in Italia?

In questa sede si limita l'argomentazione all'educazione e difesa dei diritti nel contesto italiano, senza dimenticare l'ulteriore analisi che potrebbe essere aperta per il loro esercizio nei paesi del Sud del mondo, perché la convinzione è che soltanto attivando una riflessione delle priorità italiane si può essere in grado di rivalutare l'impegno in favore delle altre nazioni.

Certamente la scuola è uno dei possibili luoghi, adeguati alla formazione di bambini e bambine in merito ai diritti, in quanto si pone “in uno spazio che è letteralmente *tra* (inter) le culture: non si riduce a nessuna di esse anche se in una o più di esse è comunque posizionato”¹⁰⁶. La Costituzione italiana conserva in sé il ruolo della scuola pubblica con chiarezza, quando la pensa quale una tra le istituzioni cui compete di “rimuovere gli ostacoli economici e sociali che limitano la libertà e l’uguaglianza dei cittadini”¹⁰⁷. L’insegnante ha bisogno, in conformità a questo compito, di liberarsi dall’illusione della propria neutralità e autonomia ponendosi su un piano di effettiva uguaglianza e riconoscimento rispetto ai propri studenti, e in questo senso l’educazione ai diritti umani è uno strumento utile allo scopo. Non si tratta certamente di una disciplina a sé, quanto piuttosto di un apprendimento da acquisire per via “osservativa”, tramite l’attivazione di una riflessione interdisciplinare che sappia costantemente rinviare al tema dei diritti come riconoscimento della moralità umana e della pluralità di visioni del mondo. Questa cultura è necessaria per la comprensione delle esigenze della società pluralistica in cui bambini e ragazzi vivono, ma anche e soprattutto per la capacità che dà loro di vivere l’esperienza scolastica come luogo di formazione al confronto, attraverso il quale consolidare la propria identità con plausibilità. Certamente applicando questo ragionamento alla scuola dell’infanzia e del primo ciclo di studi, tale formazione dovrà costantemente rinviare alla cultura familiare del bambino o della bambina.

Il confronto, infatti, dovrebbe avvenire proprio tra i differenti dispiegamenti dei diritti, tra culture diverse (intendendo qui non semplicemente, di nazionalità diverse, ma anche di religioni o pensieri diversi all’interno di uno stesso paese, spesso ritenute minoritarie in base alla quantità più che alla qualità). Un insegnante non dovrebbe, ad esempio, fare l’errore di assegnare un elaborato scritto dal titolo “Come festeggio Halloween?”. Dimostrerebbe di essersi concentrato sul compito tecnico, dimenticando il risvolto etico di un simile compito, che in questo caso darebbe per scontato che ogni bambino/a nella classe festeggia tale ricorrenza. Certamente un titolo differente (“Perché festeggiare o no Halloween?”), oltre che uno strumento utile per l’approfondimento reale di una certa cultura e per il

¹⁰⁶ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, Franco Angeli, Milano 2006, pp. 9-10.

¹⁰⁷ *Costituzione della Repubblica Italiana*, Art. 3 comma II.

confronto e il dialogo tra gli studenti e con l'insegnante, rispetterebbe il diritto-dovere educativo proprio delle famiglie, lasciando ai genitori la responsabilità di guidare il figlio/a a interpretare la realtà sulla base della visione del mondo che desiderano trasmettere e lasciare in eredità, dandogli la possibilità di conoscere altre prospettive anche attraverso la vita scolastica. Il primo passo per un'educazione allo sviluppo sostenibile è istruire in modo mai definitivo, ma argomentativo, in grado cioè di esplicitare la ragionevolezza delle questioni affrontate, recuperando prima dalla famiglia e più avanti dal ragazzo la prospettiva e la responsabilità della posizione finale.

In questo scenario ed entro tali limiti di responsabilità e delega, i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze devono incontrare “maestri/e di tecniche che sappiano far vedere ‘come si fanno’ le cose (e non solo come funzionano) e maestri/e di vita che non abbiano la presunzione di porsi come modelli ma che insegnino a porsi le domande di senso a proposito dell'esistenza e dei suoi problemi e misteri”¹⁰⁸, lasciando le risposte ai contesti adeguati.

2.3 Compito “in classe”: il mondo ha bisogno di essere salvato

¹⁰⁸ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 161.

Oggi i giovani sono chiamati ad affrontare un compito ancora più ampio: la salvezza del genere umano. Hanno una missione grande davanti a loro e dobbiamo educarli ad apprendere e a maturare una conoscenza adeguata ad assolvere questo compito fondamentale a cui sono chiamati¹⁰⁹.

“Quello di educare allo sviluppo” - afferma Rita Levi Montalcini – “è un compito prioritario. Significa mettere i giovani davanti al loro futuro, dire che è solo nelle loro mani la possibilità di realizzare un futuro che altrimenti non sarà possibile per nessuno”¹¹⁰.

Sono molte le affermazioni che si potrebbero riportare a dimostrazione dello scenario apocalittico che molti studiosi pongono come sfondo dell'educazione allo sviluppo sostenibile. Come ogni ideologia anche tali affermazioni offrono una teoria operativa che promette la liberazione da un male ritenuto principale, o da un nemico, mai identificato in termini precisi di responsabilità, ma generalmente inteso quale forza oscura e meccanica. Nel nostro caso la scuola e i giovani in particolare, sono ritenuti lo strumento e il mezzo di salvezza. Dietro questa retorica, come dietro quella della crescita¹¹¹, s'intravede un vero e proprio pensiero religioso. Nessuna posizione è neutrale e perciò deve essere valutata affinché possa ritenersi realmente utile ai fini che si propone. Le affermazioni sopraccitate potrebbero a prima vista mostrare un'alta considerazione della dignità dell'infanzia e dell'adolescenza. Bambini e giovani sono ritenuti in grado d'intervenire in modo fondamentale nella vita sociale e politica del mondo. Appoggiando ciò che di buono emerge da tale posizione, si sottolineano però alcune ombre. La vera dignità dell'infanzia non può mai prescindere dall'assunzione di responsabilità da parte di coloro (gli adulti) che i danni attuali li hanno causati, lasciandoli in consegna ai più giovani. Quale dignità si crede di attribuire ad un essere umano, se è ritenuto in grado di compiere ciò che è responsabilità di coloro che tale dignità la

¹⁰⁹ E. Morin, *Cultura, scuola e persona sono inscindibili*, (Consultato il 8/10/2007). Disponibile all'indirizzo: www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/intervento_morin.shtml.

¹¹⁰ Ediconcept, *L'UNESCO riconosce H2ROMA evento del Decennio Sostenibile*, 24/10/2006, (Consultato il 18/02/2008). Disponibile all'indirizzo: www.h2roma.org/h2roma_informa/71/unesco_riconosce_h2roma_evento_del_decennio_sostenibile.

¹¹¹ Cfr. S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, cit.

“concedono”? La dignità di qualunque individuo non è mai scissa dal proprio ruolo e dalla responsabilità personale specifica.

A questo proposito le affermazioni di Edgar Morin e di Rita Levi Montalcini sollecitano almeno due questioni sul significato assegnato all'educazione allo sviluppo sostenibile. La prima chiama in causa il tema delle relazioni o delle “alleanze sociali”.

L'uso del termine “alleanze” non è casuale, ma tenta di introdurre un'analisi parallela e simmetrica attraverso il concetto di “alleanze familiari” proposto a seguito di un'innovativa ricerca da Elisabeth Fivaz-Depeursinge e Antoinette Corboz-Warnery. La similitudine che si vuole proporre sembra risultare idonea alla comprensione delle relazioni sociali che il concetto di educazione allo sviluppo sostenibile porta con sé, le quali sono a fondamento delle politiche educative in questo ambito, come mostrano le parole dei due illustri esponenti appena sopra riportate.

Le alleanze familiari sono innanzitutto intese dalle autrici all'interno di quello che è definito il “triangolo primario”¹¹². Le interazioni triadiche tra padre, madre e bambino/a sono vere e proprie alleanze che danno ragione della qualità del funzionamento della famiglia, ossia se una famiglia lavora insieme come squadra, e se i suoi partner, vale a dire i genitori e il bambino/a si aiutano reciprocamente verso un fine stabilito e comune¹¹³.

Proseguendo con l'analisi di F. Depeursinge e C. Warnery si comprende che “l'alleanza familiare [...] ha due facce: l'unità padre-madre-bambino e i contributi delle diverse componenti”¹¹⁴.

È possibile a questo punto decifrare tre elementi di similitudine:

1. La relazione triadica familiare, rapportata al quadro sopra descritto dell'educazione allo sviluppo sostenibile, rappresenta una medesima relazione triangolare, ugualmente tra due soggetti adulti e un infante, soltanto trapiantata in un contesto più ampio come quello sociale: la società civile e politica, gli adulti “cittadini” e i bambini/giovani.

¹¹² E. Fivaz-Depeursinge, A. Corboz-Warnery, *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

¹¹³ Ivi., p. 10.

¹¹⁴ Ivi., p. 11.

2. Essenziale è la comprensione del compito e dello scopo stabilito per l'alleanza. Se nel caso del triangolo primario il compito è rappresentato, ad esempio, da un'attività apparentemente semplice quale il gioco, nello specifico il gioco a tre con l'obiettivo di "divertirsi insieme"; nel caso più ampio qui delineato dal contesto sociale consiste invece nel limitare i danni o addirittura nella salvezza del mondo dalla crisi, tramite l'educazione.
3. L'unità nella diversità, sono caratteristiche proprie di ogni alleanza, da quella familiare a quelle sociali di ogni tipo. Il "compito" assegnato attende di essere svolto nell'unità relazionale delle componenti, attraverso contributi di tipo differente.

Dati questi elementi è possibile che si generino diversi tipi di alleanze, dalla più funzionale alla più problematica.

Un tipo particolare di alleanza problematica, che si distingue da quella "disturbata" soltanto per l'ampiezza del conflitto familiare, è detta "collusiva". Essa cattura l'attenzione per le caratteristiche che si ritrovano nel contesto socio-educativo qui preso in analisi.

La collusione fa riferimento a una coalizione fra genitori che serve a deviare il loro conflitto non negoziato sul bambino. Questa coalizione può essere evidente, manifestata in modo ostile tramite lo scontro, oppure può essere nascosta, manifestata in modo velato. In entrambi i casi, il risultato è lo stesso: il bambino viene sospinto in una posizione da intermediario o da capro espiatorio. [...] Nelle situazioni disturbate, invece, alla collusione si aggiunge l'ambiguità [...] le sollecitazioni alla partecipazione appaiono mescolate a ritiro e a esclusione¹¹⁵.

Sembra si possa tentare una trasposizione dal piano familiare a quello sociale che si sta descrivendo. Una relazione "collusiva" come conseguenza di una relazione tra parti adulte, le quali in conflitto nella risoluzione di un problema sociale, di cui nessuno vuole ammettere responsabilità diretta, spinge i bambini e i giovani nella condizione di capri espiatori, ai quali si chiede di mostrare ai propri genitori come si salva il mondo.

¹¹⁵ Ivi., p. 51.

In uno degli esempi di esperienze di gioco triadico riportate dalle autrici “si determina [...] una sequenza in cui [più] la madre tenta di catturare l’attenzione del bambino e più questi si volta verso il padre, che [...] lo incoraggia invece di aiutare l’altro genitore a ristabilire il proprio ruolo”¹¹⁶.

La similitudine che si è tentata qui di approfondire, coglie alcuni limiti di cui è portatrice la politica per l’educazione allo sviluppo sostenibile, che le tesi in apertura del paragrafo vorrebbero promuovere.

La mancanza totale, nelle affermazioni di Morin e della Montalcini, di riferimenti ai soggetti sociali responsabili della crisi culturale, economica, ambientale dei nostri giorni, cioè dei cittadini adulti, il riferimento esclusivo ai giovani nel compito di ristabilimento dell’ordine, sono elementi di una relazione sociale ed educativa di tipo collusivo e disturbato. Così come nella famiglia si osserva il tentativo, accanito ma del tutto inefficace, di riuscire a portare avanti il compito come se gli adulti fossero presi in un circolo vizioso di conflittualità continua gli uni nei confronti degli altri, dovuta all’assenza di responsabilità personale. Così come nell’alleanza familiare di tipo collusivo, anche nell’ambito delle alleanze scolastiche, sui giovani sono fatte gravate le responsabilità non dichiarate e non assunte delle precedenti generazioni, in un circolo vizioso che ha la pretesa “di fare della formazione la panacea di tutti i mali e di tutti guai”¹¹⁷.

In questo modo il problema della spazzatura per le città della Campania è deviato in modo più nascosto, dallo Stato e dai cittadini, sui bambini invece che sugli adulti, genitori veri responsabili della situazione attuale, i quali con qualche progetto o laboratorio educativo pensano di dare dignità all’infanzia che ora è “libera” di assumere le loro responsabilità.

La seconda questione è sollevata dalla tematica della “salvezza”. Il mondo ha bisogno di essere salvato da chi o cosa, secondo quali criteri? Il tema della salvezza contiene implicitamente la domanda di ogni individuo sul male: come mi spiego il disastro attuale e il fallimento che mi circonda? L’educazione allo sviluppo sostenibile afferma la realtà del disordine o della crisi in ogni sfera della realtà e altresì l’importanza fondamentale delle domande di senso sul rapporto tra l’essere umano e la natura.

¹¹⁶ Ivi., p. 87.

¹¹⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 99.

La proposta educativa che offre rischia però di uniformare ogni posizione, dando per scontato la sua esattezza. Essa sembra individuare “la giusta” relazione in termini di valori e contenuti che la scuola è in grado e deve trasmettere, come se tale posizione non avesse fondamento etico e ideologico.

Se le domande fondanti sono ritenute importanti ai fini del rapporto umano con il mondo, non si può dimenticare che ciò significa che esistono anche risposte differenti a tali domande e differenti relazioni e azioni conseguenti. Un esempio molto semplice può aiutare a comprendere meglio la questione. La logica dell’educazione allo sviluppo sostenibile fin dal Rapporto Brundtland, equivale spesso all’invito a trattare bene la natura, motivato dagli effetti che tale comportamento ha sull’uomo, sui suoi figli e sulle generazioni future¹¹⁸. Una scelta morale di tipo pragmatico “quindi in realtà, nonostante tutte le sue belle parole, resta una posizione completamente egoistica nei confronti della natura. Non c’è ragione morale o logica per considerare la natura come qualcosa in sé”¹¹⁹.

Seppure la storia mostri che tale incoraggiamento ideologico non sia risultato efficace a risolvere il problema ecologico, qui la sottolineatura è utile a comprendere che “ciò che la gente fa nella sfera dell’ecologia, dipende da ciò che pensa di sé stessa in relazione alle cose che la circondano. L’ecologia umana è profondamente condizionata dalle convinzioni sulla nostra natura e sul destino, cioè dalla religione”¹²⁰. Una chiara e concisa definizione di Patrick Poole afferma che “in termini più semplici, la nostra *worldview* è una visione *del* mondo e una visione *per* il mondo”¹²¹.

È difficile allora comprendere come la scuola da sola possa assolvere il compito di cambiare la *forma mentis* dei bambini e dei ragazzi. Cambiarla in quale direzione? Se si approfondisce ulteriormente il problema, come alcuni autori hanno fatto¹²², si può comprendere come ogni atteggiamento umano nei confronti dell’ambiente, piuttosto che verso l’economia o ogni altro tipo di attività umana, è giustificato da una visione del mondo che la influenza. Su quale base dunque un

¹¹⁸ G. H. Brundtland (a cura di), *Il futuro di noi tutti*, cit., p. 32.

¹¹⁹ F. Schaeffer, *L’inquinamento e la morte dell’uomo*, cit., p. 15.

¹²⁰ L. White in F. Schaeffer, *L’inquinamento e la morte dell’uomo*, cit., p. 6.

¹²¹ P. Poole, *Christian Worldview and Changing Cultures*, in “Christianity & Society” Vol. XV (04/2005), n. 1, p. 42 (traduzione mia).

¹²² Cfr. D.T. Williams, *Per un’ecologia trinitaria*, in “Studi di teologia” 34 (2005/2), pp. 166-182.

insegnante o un collegio docenti può assolvere tale compito se non sul fondamento della propria visione personale della questione? A quale *forma mentis* si fa riferimento?

“L’azione educativa presuppone che si facciano i conti con le domande basilari della vita e le questioni epistemologiche di fondo”¹²³, così come riconosce lo stesso Mantegazza¹²⁴.

La tesi qui esposta è che la scuola apporta un contributo particolare a tale progetto educativo, ma non sembra essere il luogo primario per tale compito e indubbiamente non il solo. Inoltre si può certamente affermare che la decostruzione delle aspettative raccolte attorno all’educazione allo sviluppo sostenibile e al ruolo che i giovani svolgono in essa, ha dei caratteri essenzialmente ideologici, i quali non è possibile sottovalutare, ma è necessario valorizzare ristabilendo un’alleanza sociale tra Stato, scuola e famiglie in grado di rispondere in maniera responsabile e differenziata a questa esigenza di giustizia.

Per questo motivo l’azione e la riflessione pedagogica deve essere affiancata e supportata da una riflessione politica, in grado di recuperare l’importanza delle relazioni sociali e la comprensione dei diversi compiti educativi.

Capitolo terzo

LA SOSTENIBILITÀ DALLA PERIFERIA DI MILANO ALLE PRIORITÀ ITALIANE

¹²³ Archivio IFED, *Carta orientativa per un progetto educativo cristiano*, Padova 1998.

¹²⁴ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., pp. 9-11. Pur riconoscendo un medesimo punto di partenza, non convince completamente la proposta pratica dell’autore, perché sembra condurre l’educazione interculturale ad un sincretismo religioso che finisce per assimilare elementi propri di un pensiero a quelli di un altro, apportando infine cambiamenti fondamentali alla natura della religione stessa e mettendo in discussione la specificità di ogni prospettiva.

3.1 La Cooperativa Chico Mendes e i “percorsi educativi”

L'estensione del “pensiero sostenibile”, la sua dipendenza dalle questioni fondanti della vita individuale e comunitaria, la sua rilevanza così ampia da coincidere con ogni risvolto dell'educazione, pongono in risalto almeno due questioni importanti:

1. è impossibile pensare, anche solo teoricamente, di poter delimitare l'educazione per lo sviluppo sostenibile ad un luogo specifico e in contesti formali o relegarla quale missione alle sole agenzie educative. L'evidenza più semplice e chiara di tale realtà è emblematica nell'esempio della televisione. Al di là dei giudizi diversi su questo strumento di comunicazione, è indiscutibile che esso produca effetti formativi molteplici “sull'intelligenza, sui valori e i comportamenti dei ragazzi a seconda dell'uso che se ne fa”¹²⁵. La televisione, al pari della pubblicità, non esercita in solitudine tale funzione formativa, ma è inserita e rivela un sistema più complesso e pervasivo di rappresentazioni sociali. Accanto ad essa, ogni ambito sociale, dalla sezione di partito alla comunità religiosa, esercita una funzione formativa e/o educativa, in modi e con strumenti diversi¹²⁶. Si tratta di capire come questo carattere intrinsecamente pedagogico può essere funzionale e costruttivo per il “pensiero sostenibile”.
2. Le relazioni d'interdipendenza tra i soggetti sociali assumono un ruolo significativo, così come emerge dai documenti ufficiali presi in analisi. Lo Schema d'Implementazione del DESS, infatti, descrive un approccio

¹²⁵ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit., p. 101.

¹²⁶ È ciò che Mantegazza definisce “dispositivo pedagogico *in senso debole*”, ovvero un dispositivo all'interno del quale si producono effetti di soggettività senza una intenzionalità educativa specifica e in assenza di un soggetto che sia definibile come educatore. Cfr. R. Mantegazza, *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Edizioni Ghibli, Milano 2001.

educativo basato sul partenariato e le alleanze; l'UNESCO è sollecitata a creare aggregazione, facilitare la partecipazione pubblica e promuovere coerenza tra le varie iniziative già intraprese nel territorio italiano e quelle promosse durante il Decennio¹²⁷.

Nel precedente capitolo si è accennata la dimensione dualistica, alimentata nel corso del tempo all'interno della scuola, grazie all'introduzione delle "educazioni" svincolate dalle discipline. Tale dicotomia è stata maggiormente rafforzata dalla tendenza ad assumere questo nuovo compito scolastico, attraverso il supporto e il lavoro di enti e persone esterni ai contesti scolastici, tendenza crescente anche tra le imprese.

Bisogna prendere nota di uno sforzo nel riconoscere la componente sistemica della realtà riguardo all'educazione. Scorrendo, infatti, la lista dei *partner* aderenti al Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, si rintracciano moltissime tipologie di *stakeholder*, dalle associazioni di categoria e ONG per lo sviluppo, alle imprese impegnate in vari settori (ambientale, energetico, architettonico, ecc.). Se si elabora, però, una veloce statistica di quali progetti concreti abbiano ricevuto riconoscimento e una certificazione DESS per il contributo dato alla realizzazione degli obiettivi del Decennio, si scopre che l'80% delle iniziative è delimitato all'ambito formativo (progetti didattici per le scuole per il 50% o conferenze per il restante 30%) e principalmente promosse da enti autonomi a beneficio di scuole, imprese, docenti o cittadini¹²⁸. Sembra, quindi, permanere la propensione ad incoraggiare iniziative standardizzate, piuttosto che recuperare la specificità di ogni *stakeholder*, data la struttura propria di ogni sfera sociale e le problematiche quotidiane e contingenti che esse incontrano all'interno dei singoli contesti.

Questi elementi possono introdurre all'osservazione di una tipologia specifica di partner, appartenente alla categoria delle cooperative a carattere sociale, che si occupa, accanto ai propri progetti cardinali, di diffondere una cultura della sostenibilità.

¹²⁷ UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione*, cit., p. 6.

¹²⁸ Cfr. i dati riportati nella sezione *Riconoscimenti DESS*, disponibili all'indirizzo www.unescodess.it/riconoscimenti_dess.

La Cooperativa che si esamina in questa sede, opera nella città di Milano e provincia nell'ambito dell'educazione allo sviluppo sostenibile e aderisce al Decennio quale socio fondatore dell'AGICES (Assemblea Generale Italiana del Commercio Equo e Solidale)¹²⁹.

Prima di riportare gli elementi sopraelencati a questa esperienza specifica, si presenta brevemente la storia e l'attività del soggetto in questione.

La Chico Mendes Onlus¹³⁰ nasce nel 1990 a seguito del desiderio di un gruppo di giovani studenti milanesi di diffondere una forma di commercio, riconosciuta a livello europeo come una possibile forma di cooperazione allo sviluppo, basata sulla costruzione di rapporti paritari con piccoli gruppi organizzati di produttori dei paesi poveri del Sud del mondo: il commercio equo e solidale o *Fair Trade*¹³¹, secondo la dizione anglosassone adottata a livello internazionale. Una delle urgenze maggiormente sentite tra i soci fondatori della cooperativa è stata, fin dal principio, quella culturale e d'informazione, che ha condotto alla costituzione di un gruppo nel gruppo, coordinato e gestito da un'insegnante. I primi saltuari incontri avevano lo scopo di partecipare idee e strumenti utili a trasmettere in modo interattivo nei contesti scolastici, i concetti fondamentali degli squilibri economici e del commercio equo e solidale. I tentativi iniziali si esaurivano in incontri di poche ore all'anno, completamente auto-gestiti dai volontari e organizzati per mezzo del passaparola tra i soci della cooperativa, in un numero massimo di una decina per anno. Un impegno più organizzato è stato sperimentato nel 1998 grazie ad una richiesta di collaborazione con il CELIM¹³². Questa proposta è servita da stimolo all'impegno per una progettazione e una strutturazione più

¹²⁹ Sotto la direzione dell'educatrice del Gruppo Scuole Chico Mendes, Silvia Galimberti, e in collaborazione con gli operatori della cooperativa, si è svolta l'esperienza personale di tirocinio universitario durante l'anno accademico 2006/07.

¹³⁰ In appendice sono allegate le schede di presentazione ad uso interno rilasciate dalla cooperativa. Vedi *Allegato A-A1, B-B1*.

¹³¹ Per un approfondimento F. van der Hoff, N. Roozen, *Max Havelaar*, Feltrinelli, Milano 2003.

¹³² Il CELIM, nato nel 1954, è un'Organizzazione Non Governativa riconosciuta dal Ministero per gli Affari Esteri e dall'Unione Europea. Fa parte della federazione Volontari nel Mondo - FOCSIV e dell'Associazione ONG Italiane. Il CELIM attua interventi di cooperazione allo sviluppo e di educazione alla mondialità, con l'obiettivo di combattere la povertà e le disuguaglianze, promuovendo giustizia sociale e solidarietà tra i popoli.

accurate del lavoro educativo, con momenti di formazione condivisa, articolazione dei percorsi scolastici, una promozione mirata, fino alla scelta nel 2002, di retribuire il lavoro dei formatori in grado di dare maggiore professionalità al lavoro svolto. Il “Gruppo Scuole” assume così una sua autonomia all’interno della cooperativa, impegnando le proprie capacità alla diffusione della conoscenza, nei settori del commercio equo e solidale, della finanza etica, del turismo responsabile, di progetti economici finalizzati al recupero di situazioni di disagio ed emarginazione e, più in generale, di un corretto rapporto tra essere umano e ambiente¹³³.

Nei mesi trascorsi in accompagnamento agli educatori dei Percorsi Educativi, si sono tratteggiati gli obiettivi principali che muovono il lavoro del “Gruppo Scuole”, i quali possono essere riassunti nei seguenti elementi fondamentali¹³⁴:

1. Sviluppare il senso critico fornendo gli strumenti necessari per leggere la realtà;
2. Accrescere la consapevolezza del proprio punto di vista, conoscendo al contempo la complessità della realtà che è indagata, pensata, vista, vissuta partendo da presupposti diversi e molteplici;
3. Aumentare la consapevolezza di appartenenza ad una comunità allargata, costituita da profonde interconnessioni a livello sociale, economico, ambientale tra le diverse parti del globo;
4. Stimolare la comprensione del ruolo dell’individuo nella società e della responsabilità di assumerlo consapevolmente in qualità di cittadini e “consumatori”;
5. Accrescere la fiducia nella possibilità di incidere, operare scelte e prospettare soluzioni e alternative concrete ai problemi che riguardano le persone e il pianeta;
6. Creare occasioni di relazione e di apertura all’altro e al diverso, approfondendo il concetto di intercultura.

¹³³ Vedi Art.4 Statuto Cooperativa Chico Mendes onlus (Approvato dall’Assemblea dei soci in data 18 dicembre 1990 e modificato con Assemblea Straordinaria il 19/10/93, l’11/9/97, il 25/5/03 e il 30/05/04). Disponibile all’indirizzo: www.chicomendes.it/documenti/statuto%202006.pdf.

¹³⁴ Una breve sintesi degli obiettivi didattici principali della cooperativa è rintracciabile nel libretto divulgativo per la presentazione delle proposte didattiche alle scuole e agli insegnanti, disponibile all’indirizzo: www.chicomendes.it/attivita/indice.php.

L'elaborazione dei progetti educativi avviene in relazione alle diverse fasce d'età scolare (dalla prima infanzia alle scuole di grado superiore) e suddivisa in percorsi di 4-6 ore, durante le quali educatori intervengono all'interno del calendario scolastico, generalmente dietro la richiesta personale di uno o più insegnanti. Tali percorsi si articolano verso gradi progressivi: ci si avvicina a un problema o a un fenomeno per mezzo di giochi di simulazione o di ruolo, seguiti da brevi momenti di *debriefing*, ovvero analisi collettiva "dopogioco", attraverso i quali si cerca di trasformare l'esperienza ludica in vero e proprio apprendimento. Successivamente si indagano alcune dinamiche nella complessità dei temi trattati, storicizzandoli e ponendoli in relazione ai soggetti interessati, compresi gli stessi studenti. Infine si presentano possibili scelte e alternative da adottare o eventualmente costruire. Generalmente il dibattito è guidato da alcune domande fondamentali, le quali, attraverso l'espressione dei vissuti e delle emozioni personali, danno ragione delle scelte intraprese, cercando di analizzare o contestare i comportamenti propri e altrui. La ricostruzione delle dinamiche ludiche, in modo estremamente semplificato, dovrebbe facilitare il confronto con la realtà rappresentata.

A carattere esemplificativo si può far riferimento ad alcuni percorsi didattici proposti dalla cooperativa, per comprendere più da vicino come sono strutturati e condotti. Uno dei percorsi che ormai da dieci anni è costantemente richiesto dalle scuole di primo grado di Cinisello Balsamo è denominato *Abiti puliti*.

Il laboratorio didattico ha lo scopo di introdurre gli studenti alla comprensione dell'industria della moda, partendo da una semplice domanda quotidiana "Cosa mi metto oggi?". Le prime due ore sono dedicate ad un gioco di simulazione sulle dinamiche dell'industria tessile mondiale, nel quale gli studenti devono incarnare i ruoli dei principali protagonisti dell'azione economica. L'obiettivo, così come descritto dal prospetto divulgativo è quello di far acquisire loro una "maggiore consapevolezza della determinazione culturale e sociale dei valori inerenti al mondo dell'abbigliamento e della moda"¹³⁵ e la comprensione di "alcune delle cause che generano gli squilibri e ingiustizie negli attuali meccanismi

¹³⁵ Cooperativa Chico Mendes, *L'altrascuola 2006/07. Laboratori di intercultura, pensiero critico, economia solidale*, p. 19. Disponibile all'indirizzo www.chicomendes.it/attivita/indice.php.

che regolano gli scambi commerciali”¹³⁶. La terza ora prevede un contesto di discussione semi-guidata dal formatore, durante la quale si recuperano i concetti e le dinamiche fondamentali sperimentate, insieme alle emozioni suscitate. Al termine dell’esperienza di carattere ludico, si passa alla presentazione e alla consultazione di documenti e file multimediali in aula, attraverso una piccola ricerca di fonti anche da parte degli studenti stessi. È necessario un costante aggiornamento dei materiali da utilizzare in classe. Lo scopo, attraverso tali materiali è quello di fornire al gruppo e al singolo gli strumenti per intraprendere un percorso critico sui pregiudizi e luoghi comuni in merito all’argomento, ragionare sui risvolti e le conseguenze di un determinato assetto socio-economico, tentando attraverso il confronto e il dialogo con gli educatori esterni di accennare possibili alternative alla questione. Tale struttura, piuttosto ideale, si confronta con la realtà del contesto e del lavoro in aula. Da un’analisi di un piccolo campione di questionari di verifica compilati a seguito dei laboratori in alcune classi, è possibile recuperare il vissuto reale di progetti come quello descritto, ricongiungendolo alle tesi espresse fin qui.

Le risposte fornite dal campione di studenti di alcune scuole di primo grado di Milano sottolineano principalmente una dimensione istruzionale e contenutistica dell’iniziativa. A parte qualche raro accenno ai pregiudizi rilevati, non ci sono, infatti, riferimenti significativi al legame delle conoscenze acquisite con i valori o le pratiche che si intende rivedere o modificare. Gli aggettivi maggiormente utilizzati sono: interessante, istruttivo, divertente¹³⁷. Ciò rivela la realtà che “i ragazzi non danno una motivazione o un senso, per quanto perverso, al loro agire [...] ma connettono il senso della loro azione alla capacità tecnica e alla disponibilità di strumenti per realizzarla”¹³⁸.

I questionari di verifica compilati dagli insegnanti che hanno richiesto e supportato i progetti nelle proprie classi, appartenenti a scuole di primo e secondo grado di Milano, risultano, nel complesso, molto generici e più concentrati sulle metodologie e sulla sperimentazione di tipologie diverse di didattica e interazione d’aula, anziché sugli obiettivi richiesti e/o raggiunti dai percorsi educativi. Si

¹³⁶ *Ibidem*.

¹³⁷ *Allegato C – C1* (Cooperativa Chico Mendes, *Questionario di valutazione per insegnanti*).

¹³⁸ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 205.

esprime, in modo semplicistico, la bontà della trasmissione di certi contenuti da parte di un educatore esterno piuttosto che del “solito insegnante”. Solo alcuni accennano al poco spazio riservato alle ricadute pratiche (“Io studente cosa posso fare?”) e all’insufficiente esplorazione di alternative possibili ai problemi presentati. Gli aggettivi con i quali descrivono più spesso il lavoro svolto durante i percorsi didattici sono: coinvolgente, interessante¹³⁹.

È confermata, dunque, anche nell’esperienza la scissione creatasi tra la scuola come sede di trasmissione della conoscenza e l’intervento dell’esperto esterno che dovrebbe fare formazione per esperienze socialmente sostenibili. Sembra di poter riconoscere però un certo distacco tra gli obiettivi prefissati dal DESS e che la cooperativa assume, e la reale possibilità e volontà d’incidere sulla visione del mondo degli studenti incontrati, al fine di trasformare l’esistente, i loro valori, le loro prospettive e le loro pratiche secondo un progetto di vita nuovo.

È realmente possibile cambiare un intero sistema passando esclusivamente attraverso la conoscenza di certe dinamiche sociali o economiche per proporre altre, limitando il tutto a poche ore nel corso del periodo scolastico? Inoltre quando la materialità stessa della scuola, così come quella della famiglia, e di ogni altra sfera sociale crea conflitto con la conoscenza acquisita o il laboratorio intrapreso, quale efficacia può avere “questa” educazione allo sviluppo sostenibile? Nel peggiore dei casi si alimenta un’etica dualista, che adatta ad ogni contesto una norma differente di vita, con conseguenze visibili e incisive: a scuola l’ubbidienza momentanea, a casa l’ordine provvisorio, al parco lo scempio.

Che senso ha, per esempio, un progetto di educazione interculturale in classe magari con una raccolta di fondi per un villaggio africano, o un intervento di educazione ecologica quando il bidello durante l’intervallo vende la Coca-Cola o il Lion (prodotti dalle multinazionali che stanno distruggendo il pianeta) e magari la prof di italiano sfoggia una pelliccia di visone? Proprio gli oggetti della scuola mostrano a volte l’intollerabile contraddizione tra progetto pedagogico e scelte quotidiane¹⁴⁰.

¹³⁹ Vedi *Allegato D*, Cooperativa Chico Mendes, *Questionario di valutazione* e *Allegato E*, Cooperativa Chico Mendes, *Migrantes - Questionario finale per studenti*.

¹⁴⁰ R. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola*, cit., p. 148.

Inoltre per la scuola e la famiglia sono quasi inesistenti interventi sistemici in grado di connettere le responsabilità di queste due sfere, affinché agiscano in una mutua relazionalità verso un obiettivo comune; nello specifico, non esiste alcun tipo di apertura dei progetti educativi della cooperativa Chico Mendes al coinvolgimento delle famiglie. Così l'educazione allo sviluppo sostenibile svolta in aula per poche ore, non ha alcun rimando rispetto al vissuto familiare.

L'*excursus* compiuto in queste pagine, conduce a considerare alcuni concetti fondamentali in modo nuovo, attraverso i quali si può tentare di riorientare la nostra analisi per giungere a conclusioni plausibili. Si cercherà di approfondire alcuni termini, per considerare la loro possibile relazione all'interno di un progetto educativo e politico.

3.2 Pluralismo istituzionale: una base per responsabilità differenziate

Sul territorio milanese sono molti gli enti o le ONG, accanto alla cooperativa presa in esame, che propongono progetti formativi di ogni genere. Non sembra, però, alla luce delle ricadute pratiche, che il loro numero crescente sia efficace nel rispondere effettivamente alla domanda di sostenibilità, né tanto meno agli obiettivi

che il DESS dal 2005 si propone di realizzare a livello individuale e delle piccole comunità. I limiti di una tale “educazione” sono insiti nella stessa struttura che si tende ad attribuirle: un’esperienza aggiuntiva e delimitata in un brevissimo momento ben stabilito. Essa, come si è visto, non ha la capacità di inserirsi nella quotidianità degli studenti, spesso è in contrasto con la materialità della scuola e la spiritualità e l’etica familiare. Dall’osservazione dei gesti quotidiani degli studenti incontrati nelle scuole di Milano e dalla raccolta dei punti di vista elaborati durante lo svolgimento dei laboratori del Gruppo Scuole, è dunque inevitabile tornare alla questione delle fondamenta, alla dimensione etica di una tale educazione e alle sue ripercussioni su ogni sfera della vita.

L’educazione ad uno stile di vita sostenibile, nel lavoro promosso dalla Cooperativa Chico Mendes e affine agli intenti espressi nel SII, procede da una valutazione dei pregiudizi del singolo studente e del gruppo classe, a un ripensamento di alcune dinamiche sociali, economiche e la riscoperta di alcuni comportamenti ambientali e solidali. L’approccio con il quale tali questioni sono avvicinate è per lo più di tipo atomistico; con ciò si intende che, nel contesto di un laboratorio didattico come quello in precedenza descritto, una problematica sola è brevemente analizzata per contrasto, rispetto alla visione convenzionalmente accettata della stessa e con l’accenno eventuale ad un’alternativa, in genere completamente opposta per impostazioni ideologiche alla precedente.

Un approccio più sistemico alla sostenibilità, potrebbe permettere però di cogliere le questioni fondamentali, i criteri etici di valutazione, per applicarli, in un secondo momento, a contesti specifici. Inoltre gli stessi Obiettivi del Millennio contengono già in se stessi numerose sfide pedagogiche, ma in essi non sono comprese tutte le possibili e più adeguate soluzioni ai problemi posti.

Il *focus* della questione, infatti, secondo l’analisi proposta dal filosofo Francis Schaeffer, è riconducibile all’impostazione di due relazioni fondamentali dell’esistenza umana: il rapporto persona-persona e quello persona-mondo. Esso riguarda in primo luogo la responsabilità del singolo individuo all’interno dei molteplici contesti della propria esistenza¹⁴¹ ed è indissolubile dai presupposti e dal

¹⁴¹ L’argomento è ben approfondito dall’autore nel suo già citato *L’inquinamento e la morte dell’uomo*, cit.

“motivo religioso”¹⁴² che orienta tali relazioni. La responsabilità del singolo si collega poi a quella di altri contesti: l’educazione familiare ed eventualmente quella genitoriale, esercitata nei primissimi anni di vita del bambino/a, la quale dovrebbe tendere continuamente ad accompagnare, attraverso l’esempio concreto e la riflessione, verso una condizione di responsabilità matura e consapevole del ragazzo. Accanto alla famiglia però ogni altra sfera del vivere sociale del singolo, (lo stato, l’impresa, la scuola ecc.) è chiamata ad esercitare la propria responsabilità culturale, evidentemente con modalità diverse. Ognuna di esse esplica il proprio ruolo in interdipendenza alle altre, in una relazione di mutuo sostegno. Sarebbe opportuno, ad esempio, per la formazione equilibrata degli studenti, scoprire un medesimo interesse e una corrispondenza di scopi tra il proprio progetto familiare e quello scolastico. Ma proprio perchè tale corrispondenza è spesso assente, la famiglia ha una maggiore responsabilità nel vigilare che i contenuti e i valori implicitamente trasmessi dalla scuola siano rispettosi delle proprie identità e nel contempo non mettano a rischio la solidarietà sociale. Il benessere della comunità dipende sempre dal benessere e dal buon funzionamento di ogni sfera sociale, nessuna esclusa.

L’educazione allo sviluppo sostenibile allora non può essere compresa e vissuta semplicemente come una postilla alle attività scolastiche. Se ci si limitasse a pensarla soltanto quale percorso educativo di sei ore l’anno, si lascerebbe adito a critiche di una pedagogia dell’emergenza, incapace di pensare in modo strutturale la questione. Essa, invece, deve fare i conti con le priorità del contesto italiano, in modo tale da essere intesa nella sua essenza. L’educazione allo sviluppo sostenibile è dunque qualcosa da costruire nel contesto civile. È un’educazione in grado di fare i conti in modo efficace e rilevante con il proprio contesto storico, le esigenze che esso suscita, e le situazioni specifiche che comprende, ma esprime anche la necessità parallela di un riformismo politico. Non si tratta di professionalizzare e specializzare l’educazione implementandola con i contenuti della sostenibilità; è necessario un lavoro pedagogico che si accompagni a un lavoro politico.

¹⁴² Tale concetto è usato da H. Dooyeweerd nel suo *In the Twilight Western Thought*, Presb. & Ref., 1960.

L'ambito politico è quello che fonda la pedagogia e l'agire educativo. [...] Costruire una società aperta, democratica e antirazzista è compito della politica: deve farlo attraverso una riforma delle leggi [...]; ma c'è una specificità pedagogica nell'attuazione di questo compito politico¹⁴³.

Giuseppe Rizza, intravede nella costituzione di un "pluralismo strutturale", un primo passo alla costruzione di una società sostenibile¹⁴⁴.

Ripensando prima al percorso fatto fin qui attorno al concetto di Educazione allo Sviluppo Sostenibile, non si può tralasciare di considerare alcuni termini fondamentali, anch'essi attornati da un'aura mitica. Le nozioni di potere, autorità e responsabilità, soggiacciono in modo determinante a tutto il nostro discorso, ma non sono ancora state pienamente considerate e definite. A prima vista potrebbe risultare difficile rintracciare un legame tra il presente discorso e il concetto di potere, ma una riflessione più attenta e connessa a quanto appena esposto sopra, conduce a comprendere che la possibilità di instaurare un progetto politico di pluralismo strutturale, in grado di orientare e trasformare le scelte civili, passa necessariamente da una rivalutazione e riforma di questi concetti.

L'idea di potere è costantemente dibattuta e si presta ad interpretazioni differenti sia in funzione dell'area di studi nella quale è utilizzata, sia per l'evoluzione storica che porta con sé. In particolare in questa sede si fa riferimento al pensiero di alcuni autori che condividono un'analisi sociale piuttosto simile, vicina alle tendenze di pedagogia critica. Questi autori ci forniscono alcuni spunti per la riflessione in merito e offrono elementi a sostegno del pluralismo strutturale sopra accennato e per una definizione più precisa del concetto. Ivan Illich, afferma che ad ogni sistema scolastico moderno, indipendentemente dalle particolarità del proprio contesto politico e territoriale, soggiace una struttura latente identica ovunque. Essa svolge un'azione inconscia sull'allievo, inculcando principi e valori in grado di determinare tutto il resto della sua esistenza. Tale analisi si concentra sulla scuola soltanto come paradigma di una situazione più generale ed estesa, e si

¹⁴³ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 212.

¹⁴⁴ G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, Centro Studi di Etica e Bioetica, Archivio IFED, Padova, marzo 2007.

applica anche ad altre istituzioni-servizi. Egli afferma che l'evoluzione della società tende a spogliare l'individuo delle sue capacità creative e a trasformarlo in un assistito preso a carico per tutti i suoi bisogni essenziali da servizi sempre più burocratizzati¹⁴⁵. Lo stesso Mantegazza sottolinea il medesimo rischio, rendendo nota della tendenza imperante a professionalizzare e istituzionalizzare i servizi educativi. Il rischio consiste nella deresponsabilizzazione della società: il potere statale invece di intervenire per incentivare l'impegno dei propri cittadini di fronte a problematiche sociali, supplisce con una presenza sempre più pressante di servizi, i quali sottraggono compiti che un tempo si risolvevano all'interno del tessuto sociale¹⁴⁶. Tale invadenza dello stato e della burocrazia non è da intendersi soltanto in rapporto alla scuola o alla famiglia, piuttosto riguarda tutte le sfere del vivere sociale, come anche altri autori fanno notare¹⁴⁷. Si dovrebbe aggiungere, anche senza poterlo approfondire in questa sede, il riferimento ad un'ulteriore riflessione storica e specifica per il contesto italiano a riguardo del problema della deresponsabilizzazione sociale. Nella nostra nazione l'ingerenza non è solo questione dello Stato, ma anche del "sistema" Cattolico Romano¹⁴⁸.

Inoltre una corretta comprensione del concetto di potere deve fare i conti con la distinzione tra autorità e autoritarismo.

La prima si manifesta laddove l'esercizio del potere è vincolato ad un ambito od oggetto determinato o determinabile, il secondo si manifesta quando esso è viceversa esercitato senza limiti, anche se legittimati sul piano legale. Questa sottolineatura è importante soprattutto se si pensa che molti regimi (fascisti e comunisti) hanno esercitato un potere legittimato dal punto di vista giuridico¹⁴⁹.

¹⁴⁵ I. Illich, *Descolarizzare la società*, Arnoldo Mondadori, Milano 1973.

¹⁴⁶ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., pp. 157-158.

¹⁴⁷ Cfr. AA.VV., *Dio e Cesare*, "Studi di Teologia", Anno VII (1995/2).

¹⁴⁸ Cfr. a tal proposito la lucida e fondamentale analisi di L. De Chirico, *Evangelical Theological Perspectives on post-Vatican II Roman Catholicism*, Peter Lang, Berna 2003.

¹⁴⁹ D. Bolognesi, *Potere*, in P. Bolognesi, L. De Chirico, A. Ferrari (a cura di) "Dizionario di teologia evangelica", EUN, Marchirolo (VA) 2007.

Se si appoggia questo tipo di analisi si comprende non solo che la situazione presentata da Illich è incompatibile con una società che si definisce democratica, ma presenta delle aporie evidenti.

Lo Stato ha un tentazione incipiente di deificarsi e signoreggiare su tutto. Paradossalmente il materialismo rampante e globale, sia nella sua dimensione metafisica sia in quella valoriale, rinforza piuttosto che relativizzare una tendenza accentratrice. Lo Stato assume sempre più funzioni di tipo socio-economico e, in un contesto competitivo sempre più globale, sostiene con forza gli egoismi di gruppo ed organizzati dei suoi cittadini¹⁵⁰.

Neppure l'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile, pur nella sua apparenza di resistenza, è estranea ai meccanismi che si sono instaurati. Ciononostante non è impossibile attribuire delle responsabilità e invertire la rotta. Nell'uso comune, la responsabilità è estesa alla famiglia e a insiemi più grandi, sino alle nazioni o a un gruppo di nazioni e persino all'intera razza umana. In altri casi ancora è attribuita appunto a meccanismi di tipo culturale o sociale (il bagaglio della persona, la storia mentale, il potere mediatico ecc.). Ma il *focus* della responsabilità è sempre definibile in una persona quando la volontà del singolo è riconosciuta come libera, in grado di prendere delle decisioni e di metterle in pratica in modo intenzionale. Un individuo agisce intenzionalmente, quando fa qualcosa a causa delle sue opinioni e dei propri desideri¹⁵¹. E tale responsabilità è legata al suo esercizio all'interno delle istituzioni. Lo stesso Illich afferma che la questione generale necessaria da affrontare sta nella definizione reciproca della natura dell'uomo e della natura delle istituzioni moderne, che caratterizza la nostra visione del mondo e il nostro linguaggio¹⁵².

L'opzione dunque è quella di liberare le nozioni di potere, autorità e responsabilità dalla mitologia che li avvolge.

In primo luogo occorre liberarsi dell'idea che esista un base politica condivisa fondata su uno spazio di razionalità pubblica. E invece bisognerebbe vivere e

¹⁵⁰ G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, cit., p. 11

¹⁵¹ Cfr. R. Stanley Obbits, *Responsabilità*, in P. Bolognesi, L. De Chirico, A. Ferrari, cit.

¹⁵² Cfr. I. Illich, cit., p.22.

formare una “*politica delle comunità multiple*”, promuovere le *moltitudini*. In secondo luogo non basta neanche il corollario dell'imparzialità. Spesso l'imparzialità è, infatti, intesa come separazione da tutti gli orizzonti di senso presenti nella società. Bisogna invece pensare la neutralità come imparzialità e non come separazione. Non esiste, allora, una ragione pubblica, ne è plausibile e giusto promuovere la visione di una sola comunità. Occorre invece ricercare configurazioni politiche genuinamente plurali. Garantire punti di partenza simili alle varie realtà comunitarie e permetterne le rispettive realizzazioni¹⁵³.

Lo stato non può essere considerato come entità autonoma, ma è un ambito dell'esistenza responsabile ugualmente come tutti gli altri. La risposta che si ritiene adeguata alle esigenze richiamate dagli stessi obiettivi del Millennio coincide nella sostanza con un pluralismo inteso come progetto politico: lo stato deve garantire sia un pluralismo strutturale sia un pluralismo confessionale. Ciò implica affermare che l'autorità e la responsabilità sono “diffuse” in molteplici centri di potere, in modo interdipendente tra i vari ambiti dell'attività umana, e che è necessario recuperare tale ordine per poter pensare materialmente ad un'educazione alla sostenibilità che sia rilevante sul piano pratico nel nostro paese.

Cosa intende Rizza con questi due concetti e in che modo sono fondamentali per una sostenibilità diffusa? Si parte con l'analizzare il primo dei due. Il pluralismo strutturale non è semplicemente il riconoscimento della pluralità come fatto sociale storico o come orientamento filosofico; esso indica una configurazione politica, nella quale il pluralismo è parte delle strutture stesse, laddove ognuna di essa ha una sovranità propria e una responsabilità interdipendente e comunicante con le altre¹⁵⁴. Tale comprensione permette di definire i limiti di ogni autorità istituzionale e associativa e i confini delle specifiche responsabilità, senza prescindere dalla complementarietà necessaria per la definizione di ogni realtà. Cosa succede se si crea tensione e disequilibrio nell'azione dei diversi ambiti? Herman Dooyeweerd propone una risposta interessante:

Poiché il processo della differenziazione culturale conduce ad un incremento della diversità delle sfere culturali, c'è un rischio costante che una di quelle sfere provi

¹⁵³ G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, cit., p. 10, (corsivo mio).

¹⁵⁴ Ivi., cfr. pp. 8-12.

ad espandere il suo potere formativo in modo eccessivo a spese delle altre [...]. Nel progressivo processo di fioritura della storia, perciò la presentazione di un'armoniosa relazione tra sfere culturali differenziate diviene un interesse vitale dell'intera cultura umana. Non appena i confini delle diverse sfere sono ignorate attraverso un'eccessiva espansione di una di esse, tensioni disastrose e conflitti sorgono nella società umana. Ciò può evocare reazioni assolute da parte di quelle sfere culturali che sono minacciate, o può condurre alla completa rovina della civilizzazione, a meno che non si manifestino nel processo di sviluppo delle tendenze contrarie prima che sia troppo tardi e acquistino sufficiente potere culturale da ostacolare l'eccessiva espansione di potere di una particolare sfera culturale sulle altre¹⁵⁵.

Dunque quali sono i doveri dello stato? Mantegazza parte dalla politica alla quale affida il compito di far quadrare “una sorta di quadrilatero pedagogico mettendo a confronto appunto i quattro vertici che costruiscono la figura dell'educazione del cittadino”¹⁵⁶. L'autore intende le famiglie, la scuola, l'associazionismo e gli enti locali. Affermazione che si avvicina a quella di Kuyper, il quale per rispondere a questa domanda parte da ambiti quali la famiglia, l'educazione, l'economia, ecc. Ognuno di essi ha una legge innata di vita sulla quale il governo statale non può imporre le sue proprie leggi. Lo stato possiede dunque un triplice diritto e dovere¹⁵⁷:

1. Ogni qualvolta sfere differenti confliggono tra loro, lo stato ha il compito di costringere al reciproco rispetto delle linee di confine di ciascuna sfera;
2. Deve difendere gli individui e i deboli di ogni sfera dall'abuso di potere delle restanti;
3. Deve costringerle insieme a sostenere le responsabilità personali e finanziarie per il mantenimento dell'unità statale.

L'amministrazione di tale diritto-dovere non dipende in modo unilaterale da un singolo individuo. La legge è lo strumento che indica i diritti di ognuno e “i

¹⁵⁵ H. Dooyeweerd, *In the Twilight Western Thought*, Presb. & Ref., 1960, cit. in G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, cit., p. 11 (traduzione mia).

¹⁵⁶ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 212.

¹⁵⁷ G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, cit., p. 12

diritti dei cittadini, al di sopra dei loro interessi, devono rimanere il baluardo invincibile contro l'abuso di potere da parte del governo"¹⁵⁸.

Garantire il pluralismo strutturale è realmente una delle priorità della vita democratica. La tutela dei diritti umani crea continue tensioni e la stessa partecipazione democratica ai processi politici è in sostanziale diminuzione se concepita nei modi classici. Lo stesso individualismo di matrice occidentale si rivela sempre più inadatto a resistere alle pretese espansive dei governi. Anzi testimonia la profonda assenza di un filosofia sociale che permetta il vivere sociale integrando le varie comunità in un progetto unitario. La politicizzazione dei corpi intermedi – sistemi educativi, religiosi, economici, comunità locali – è spesso la causa principale delle loro inefficienze¹⁵⁹.

La priorità dunque oggi per favorire realmente una giustizia sostenibile è quella di sviluppare *una visione integrale* che sia concreta e istituzionalmente plausibile. Il pluralismo confessionale rappresenta un altro passo necessario in quella direzione.

3.3 Pluralismo Confessionale: un tavolo per la discussione etica

Alla luce delle precedenti affermazioni sulla differenziazione di responsabilità dei diversi ambiti sociali si può, in questa sede, oltre che rivalutare

¹⁵⁸ A. Kuyper, *Lectures on Calvinism*, Grand Rapids 1975, cit. in G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, cit., p. 12.

¹⁵⁹ G. Rizza, *ibidem*.

la specificità di ognuno d'essi, anche tentare di riscoprire un nuovo protagonismo del ruolo familiare di orientamento sociale e accompagnamento pedagogico, principalmente per la sua natura complessa e connessa ad ogni altra sfera. La famiglia deve essere aiutata a recuperare il senso pieno della sua natura complessa, cogliendone non solo la materialità ma anche in particolare lo sfondo di valori che essa sviluppa e consolida tra i suoi membri.

La famiglia è una società *politica* e *giudiziaria* con il suo inquadramento, le sue leggi e le sue sanzioni; è una società *economica* in cui la diversità dei membri permette un'autonomia; una società *educativa* in cui i genitori [...] hanno come compito l'educazione dei figli, la loro formazione e la trasmissione dell'eredità spirituale necessaria alla loro crescita, maturazione e successiva indipendenza; è una società *spirituale* in quanto è il luogo in cui la fede [di qualunque tipo] viene trasmessa alla generazione successiva [...] rispettando l'autorità delle leggi¹⁶⁰.

La definizione di Berthoud evidenzia la realtà complessa e ricca del vissuto familiare: l'abbondanza di apprendimenti e comportamenti che tale sistema elabora, sviluppa e mette in atto, non può certo condurre a sottostimare il contenuto educativo che la famiglia ha in sé e che contribuisce a diffondere, anche in modo inconsapevole. Di fronte ai disastri ambientali, a un consumismo senza limiti e alla vastità di diritti violati, è banale affermare che la famiglia non educa; piuttosto si dovrebbe incoraggiare il recupero della prospettiva etica che soggiace a questi avvenimenti, per comprendere in quali modi le famiglie stanno educando. In senso positivo o no, la famiglia è portatrice di un dispositivo pedagogico. La dimensione ambientale, intesa quale relazione dell'essere umano nei confronti del mondo naturale, animato e no, così come la dimensione economica o giudiziaria, sono espressioni di etiche familiari che favoriscono approcci diversi ai problemi e si esprimono in modo specifico sul piano pratico¹⁶¹. La stessa considerazione ha valore anche per il ruolo educativo della scuola.

Ciò significa anche che quando lo Schema d'Implementazione del DESS richiama ad un certo rispetto per l'ambiente e incoraggia sforzi educativi a tal

¹⁶⁰ J.-M. Berthoud, *Famiglia*, in P. Bolognesi, L. De Chirico, A. Ferrari, cit.

¹⁶¹ Cfr. L. De Chirico, *La pratica dell'uno e del molteplice: l'etica delle prospettive*, cit., pp. 156-165.

proposito, lo fa sempre in nome e per conto di una particolare visione del mondo. Perciò dietro alla promozione generica di un interesse per l'ambiente, s'intrecciano tutta una serie di motivazioni che, di fronte a problemi reali, concorrono a delineare soluzioni assai diverse che risentono della prospettiva nella quale ci si muove. Tale approccio deve fare i conti con la pluralità di visioni diversificate che i singoli individui, le famiglie, le piccole comunità, le chiese del contesto italiano incarnano. Piuttosto che contribuire ad alimentare la falsa sensazione che esistono semplicemente due prospettive polarizzate sulle questioni etiche, una di tipo cattolico ed una di tipo laico e seppure è evidente che tali prospettive sono maggioritarie e più incisive e imperanti rispetto alle altre, per motivi diversi, generare sentimenti d'indifferenza o di sconfitta da parte di ogni altra rilevante posizione è un danno sociale grave.

Il 23 aprile 2008, in occasione della Giornata mondiale del libro e del diritto d'autore, dedicata al "Pianeta Terra", ad esempio, la Commissione Nazionale UNESCO ha dato una dimostrazione di questa realtà, presentando nella propria collana la recentissima opera *Il futuro di Gaia*¹⁶², espressione di un certo tipo di approccio alla questione ambientale, largamente diffuso e predominante nello spazio informativo. I valori della sostenibilità dei quali il DESS si fa portatore, corrono il rischio di essere considerati neutrali o assolutizzati attraverso i progetti educativi proposti nelle scuole, senza rapportarli e confrontarli con le altre numerose prospettive: quelle dei singoli insegnanti o quelle che bambini e ragazzi hanno costruito nelle loro famiglie, in modo legittimo o no.

Il modo in cui i paesi affrontano lo sviluppo sostenibile dipende fortemente dai valori sviluppatasi nelle società che li distinguono, in quanto sono questi valori che influiscono sia sulle decisioni personali sia sulle politiche nazionali. La comprensione dei valori è dunque essenziale per pervenire alla comprensione dei punti di vista, propri e altrui; al centro dell'educazione a un futuro sostenibile c'è dunque la comprensione dei valori che distinguono noi stessi, la società in cui

¹⁶² A. Angelici (a cura di), *Il futuro di Gaia*, Armando Editore, Roma 2008. L'opera, per i tipi "I libri dell'Unesco", propone una visione ambientale che attinge alla religione della Madre Terra. Nella mitologia greca, Gaia era la figlia del caos, la più antica divinità. Oggi è diventato il pianeta Terra elevato a essere vivente. Questa posizione lungi dall'essere l'unica sensibilità esistente nei confronti dell'ambiente non è certamente priva di aspetti di criticità.

viviamo, le altre popolazioni. Tutte le nazioni, tutti i gruppi e tutti gli individui devono apprendere le competenze necessarie per riconoscere i propri valori e valutare gli stessi nel contesto della sostenibilità¹⁶³.

È fondamentale, dunque, contribuire alla più ampia conoscenza e al più libero dialogo tra tali valori, per lasciare che realmente essi abbiano lo spazio di influenzare le decisioni personali e quelle politiche. Quest'affermazione richiama il successivo elemento che Rizza ritiene sia dovere dello stato instaurare: il pluralismo confessionale.

Se il pluralismo strutturale aiuta a delimitare le competenze e i doveri di ogni sfera sociale e a ristabilire i ruoli specifici dei corpi intermedi come i cittadini, le famiglie, il pluralismo confessionale garantisce pubblicamente la tutela delle pluralità esistenti. Esso si esercita in una modalità di relazione e comunicazione tra le diverse fedi e tra ogni visioni del mondo, paritaria e priva di atteggiamenti d'indifferenza e di relativizzazione¹⁶⁴. La ricchezza del confronto tra prospettive differenti sulle sfide poste dagli Obiettivi del Millennio, è lo strumento essenziale per la costruzione di un'etica che sa orientare realmente tali sfide. Una simile visione evidentemente deve essere promossa ad ogni livello e confermata e agevolata da un'azione politica corrispondente.

Il modello naturale per garantire questo è la separazione tra le istituzioni religiose e le istituzioni pubbliche e promuovere una neutralità dello Stato che si connoti più per il senso di imparzialità che per un presupposto rigido di separazione. [...]La distinzione tra Stato e confessioni religiose rappresenta un prerequisito fondamentale allo sviluppo di democrazie sostenibili, attente ai diritti umani e che incoraggiano la partecipazione reale nella società civile¹⁶⁵.

Tale prospettiva lascia emergere con forza due conseguenze: l'insostenibilità del privilegio e la chiarezza confessionale, entrambe necessarie per tradurre abilmente in un linguaggio pubblico intelligibile e plausibile le più

¹⁶³ UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, cit., p. 4.

¹⁶⁴ G. Rizza, *Pluralismo come progetto politico*, cit., pp. 12-13.

¹⁶⁵ Ivi., p. 12.

profonde convinzioni di fede e per partecipare all'elaborazione di un progetto pubblico per il bene comune, che comprende evidentemente anche una dimensione educativa.

A questo punto si apre per il contesto italiano una problematica specifica, la quale se non affrontata rende difficilmente realizzabile il progetto esposto. È necessario in questa sede introdurre il concetto di laicità, perchè esso tocca la dimensione dei diritti costituzionali, le dinamiche e le scelte politiche, così come il sistema educativo. Non è sufficiente, però, servirsi del termine bisogna indicarne il significato, in quanto molte delle anomalie e incomprensioni che caratterizzano il vivere civile, sono spesso determinate da accezioni diverse attribuite alla nozione o riconducibili a carenze concettuali¹⁶⁶.

Laicità è parola di origine francese che indica, in generale, la separazione tra sfera dello stato e sfera delle religioni, perseguita negli ultimi due secoli, come contrappeso a visioni integraliste e totalitarie, in particolare nei paesi cattolici. In paesi quali la Francia, la Spagna e l'Italia la lotta per la laicità dello Stato coincise a lungo con un anticlericalismo cattolico che condusse fino a forme estreme di opposizione alla religione. Questo è uno dei modelli di laicità affermatosi in Europa, che a ragione può essere valutato insoddisfacente e lacunoso.

Il laicismo è quell'atteggiamento anti-religioso da parte di chi ritiene le religioni irrilevanti se non pericolose, e di chi promuove la loro eliminazione dallo spazio pubblico. Laicista è anche chi si ritiene scevro da presupposti religiosi e combatte il pensiero religioso, non apprezzando il fatto che tutto il pensiero è "religioso", cioè legato a degli assoluti¹⁶⁷.

In questa accezione la laicità richiama l'idea di neutralità ma tale pretesa, come già si è accennato è insostenibile, semplicemente perché ogni metodo è pregno di presupposti e non è mai realmente neutrale. In Francia in particolare si parla di "laicità per sottrazione": maggiormente preoccupata dalle posizioni radicali, ripiega la religione alla sfera privata, ingigantendo il ruolo dello stato nel regolare la vita delle comunità. Cosa fare delle convinzioni religiose nell'ambito pubblico? Lo stato

¹⁶⁶ AA.VV, *Le sfide della laicità*, "Studi di teologia" 36 (2006/2), p. 209.

¹⁶⁷ *Ibidem*.

interferisce nella definizione delle identità personali, impedendo tale ruolo. Danièle Hervieu-Léger lo definisce come “un desiderio che nutre una diffidenza viscerale (per quanto raramente esplicitata) nei confronti della credenza religiosa come tale”¹⁶⁸. In sostanza il sistema francese di laicità è fondato sulla realtà di una *partnership* tra lo Stato e le religioni disposte a conformarsi al modello proposto. È soltanto formalmente un modello di uguaglianza, che in sostanza presenta aspetti discriminatori per tutte le altre religioni o forme di pensiero che esprimono una certa resistenza nei confronti di questo sistema¹⁶⁹.

Altro modello carente di laicità si è sviluppato parallelamente all'accrescere del multiculturalismo europeo. Tale realtà rende sempre più difficile individuare una base di valori comuni perché estremizza i particolarismi di ogni pensiero rendendoli isole comunicanti con le altre e sviluppando rapporti conflittuali. Questo atteggiamento tende a porre la propria identità al di sopra delle leggi. Qui interviene la questione della tolleranza. È certo che una tolleranza ad oltranza è improponibile.

Una tolleranza che accetta qualunque posizione è inammissibile. Essa può infatti condurre all'indifferenza o, peggio, all'aggressività e quindi alla perdita di legame sociale. Se il pluralismo viene assunto senza altre specificazioni, implica un tale relativismo da porre in discussione la dimensione della solidarietà. [...] La giustapposizione tra le varie posizioni appare per così dire solo uno stadio provvisorio. Ad esso è difficile non far seguire conflitti e scontri tra le diverse posizioni e quindi bisogna fornire altri elementi di contrappeso¹⁷⁰.

Il contrappeso proposto da Bolognesi è appunto quello della laicità, assunto come parametro per indicare il rapporto della società moderna con la verità. Essa però non deve essere intesa come prima esposto, quale diffidenza eretta a sistema, e antidogmatismo, neppure come sincretismo, secondo il quale la verità sarebbe nella sintesi delle varie istanze. Alla rigidità ideologica non è sufficiente contrapporre un debole agnosticismo, e neppure è sufficiente nutrirsi di una retorica

¹⁶⁸ M. Introvigne, *La laicità francese e la questione delle sette* in “Studi di teologia” 36 (2006/2), p. 166.

¹⁶⁹ Ivi., p.168-170.

¹⁷⁰ P. Bolognesi, *Laicità, pluralismo e convinzioni*, cit., p. 116.

di multiculturalità. La relazione tra pluralismo e laicità dunque è per nulla scontata. “Si tratta allora di tentare un’articolazione tra queste dimensioni della vita sociale: pluralismo, laicità e convinzioni”¹⁷¹.

Mantegazza sostiene che “il dialogo interculturale dovrebbe confrontare i discorsi a partire dai loro effetti sul mondo e cercare in ciò le possibili alleanze e congruenze o incongruenze, *anche a livello di verità*”¹⁷². Bolognesi amplia la questione indicando alcune piste per una migliore articolazione del concetto.

1. Salvaguardare la presunzioni veritative: cioè mantenere la legittimità di un convincimento profondo. “Le pretese veritative dell’altro non vanno rimosse, ma considerate e soppesate”¹⁷³, negarle o diluirle oltre che essere un esproprio che va rigettato, compromette anche la stessa identità umana e la realtà dei soggetti. L’insistenza nel mantenere privata la credenza e la cultura è un grande sintomo di scissione e frammentazione identitaria, poiché non esiste alcun soggetto che possa essere realmente indipendente da qualcosa di profondamente radicato in sé. Il sospetto verso tutte le verità, rischia di dover essere anche sospetto per sé stessi, dimostrando una debolezza identitaria dannosa e il tentativo di porsi al riparo dal dubbio sulle proprie posizioni¹⁷⁴. “La nozione di verità svolge un ruolo strutturante non solo a livello personale, ma anche collettivo. Come si può immaginare, la coesistenza tra diversi se non si presuppone un elemento comune?”¹⁷⁵.
2. Riconoscere le pluralità esistenti: ciascuno deve avere la possibilità di conoscere e scegliere la propria opzione tra tutte. Nessuno deve avere la pretesa di regolare il sistema in modo assoluto nella sua totalità. È rischioso, ad esempio, schierarsi a favore dell’abolizione delle scuole private, a causa dell’uso scorretto e manipolativo che ne fa una certa visione radicale come quella cattolica. Sarebbe più opportuno invece fare in modo che tutte le idee abbiano, sul nostro territorio, pari opportunità d’essere riconosciute ed esprimersi, lasciano ai singoli e alle comunità la libertà di scegliere tra le

¹⁷¹ Ivi., p. 118.

¹⁷² R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 170.

¹⁷³ P. Bolognesi, cit., p. 119.

¹⁷⁴ Ivi., p. 120.

¹⁷⁵ *Ibidem*.

opzioni che dimostrano maggior valore¹⁷⁶, allontanando i rischi del totalitarismo. Naturalmente tale riconoscimento deve avvenire all'interno di leggi che garantiscano uguaglianza e pariteticità rispetto alla scuola pubblica, per quel che riguarda le strutture, le competenze e le norme generali dell'istruzione, senza privilegi per alcuno e nessun cedimento di fronte alle pressioni di autorità religiose¹⁷⁷. D'altra parte “uno stato all'altezza delle proprie funzioni, non deve affidare a una chiesa il diritto d'amministrare una parte della popolazione come avviene in Italia con la chiesa cattolica”¹⁷⁸. Certamente questa è la prima sfida culturale da affrontare per poter realizzare quanto fin qui proposto¹⁷⁹.

3. Alimentare l'impegno dialogante: “se si vuole che la laicità diventi quadro istituzionale capace di garantire l'ambizione per la verità e nel contempo l'attenzione per la pluralità, si deve rendere plausibile un certo legame sociale, è necessario ipotizzare una mediazione costante tra le varie istanze”¹⁸⁰. L'art. 52 della Costituzione Europea¹⁸¹ ha senso in quest'ottica.

¹⁷⁶ A tal proposito si riportano alcuni avvenimenti estremamente interessanti dell'Italia dell'800, in un periodo storico certamente più florido del presente, dai quali emerge chiaramente che quando alle pluralità è dato uguale riconoscimento e spazio, i cittadini hanno possibilità di scelta maggiore e le loro scelte si confermano in direzioni alternative ma culturalmente e socialmente più rilevanti. *“L'attività scolastica evangelica anche in Siena nasce nella seconda metà dell'800. I primi dati sicuri risalgono però solo alla fine del secolo in una relazione del 1896 in cui si legge: «At the opening classes 85 pupils presented themselves at the Day School and 90 at the Sunday School. The teaching at our Schools in Siena has maintained its good reputation». [...] La considerazione pubblica per le scuole evangeliche è sempre elevata e non mancano i riconoscimenti. «Le scuole sono stimate dalla cittadinanza e dalle autorità, e (caso raro) anche un prete parlando ai genitori d'un nostro allievo ha detto: “Fate bene a mandare il figlio alle Scuole Evangeliche; là i fanciulli sono meglio educati che nelle altre!”»*. Tratto da A. Mannucci, *Educazione e scuola protestante*, Luciano Manzuoli Editore, Firenze 1992, pp. 182-183.

¹⁷⁷ Cfr. CIEI, *Il Ciei sul finanziamento pubblico alle scuole private*, Formigine (MO), 22 Settembre 2007. Disponibile all'indirizzo: www.ciei-it.org/comunicati.

¹⁷⁸ P. Bolognesi, cit., p. 123.

¹⁷⁹ Per approfondimenti si veda CIEI, *Di chi è la scuola pubblica?*, Formigine (MO), Novembre 2005. Disponibile all'indirizzo: <http://www.ciei-it.org/comunicati>.

¹⁸⁰ Ivi., p. 124.

¹⁸¹ Art. I-52 *Status delle chiese e delle organizzazioni non confessionali*

Quindi riconoscendo e salvaguardando la sovranità propria di ogni sfera (la persona, la famiglia, le imprese, le associazioni, la scuola, lo stato, le chiese ecc.), è fondamentale valorizzare il più possibile, luoghi di relazione permanente e organismi intermedi, nei quali discutere le tematiche relative, nel presente caso, allo sviluppo sostenibile, con l'interesse di dare un contributo significativo alla crescita della società.

Non si tratta di giustapporre semplicemente le varie convinzioni e posizioni, ma di favorire la loro interazione. Il dialogo non può farsi nell'indifferenza, bensì nella competenza. [...] Il dialogo e il confronto possono incutere paura laddove il paradigma identitario è debole. Ma ogni pretesa veritativa deve aprirsi alla verifica della pertinenza dei valori professati¹⁸².

Riprendendo un'espressione di Mantegazza si può parlare di confronto non solo "a partire dai loro [dei discorsi] effetti sul mondo", ma anche dalla loro distanza normativa e similitudine esistenziale. Aniché privatizzare l'espressione religiosa, bisogna dunque riconoscerla come essenziale al dibattito democratico e come una delle legittime componenti della società; un pensiero che rinuncia a porre la questione della verità, sceglie di lasciare campo libero all'utilitarismo tecnocratico. Lo stato deve favorire che ogni individuo, in qualità di persona umana, realizzi la propria vocazione anche in ambito pubblico. La scuola è uno strumento utile allo scopo¹⁸³. Il pluralismo confessionale unitamente a quello istituzionale costituiscono

1. L'Unione rispetta e non pregiudica lo status di cui godono negli Stati membri, in virtù del diritto nazionale, le chiese e le associazioni o comunità religiose.

2. L'Unione rispetta ugualmente lo status di cui godono, in virtù del diritto nazionale, le organizzazioni filosofiche e non confessionali.

3. Riconoscendone l'identità e il contributo specifico, l'Unione mantiene un dialogo aperto, trasparente e regolare con tali chiese e organizzazioni.

¹⁸² P. Bolognesi, cit., pp. 124-125.

¹⁸³ *“La scuola, organo centrale della democrazia, perché serve a risolvere quello che secondo noi è il problema centrale della democrazia: la formazione della classe dirigente. La formazione della classe dirigente, non solo nel senso di classe politica, di quella classe cioè che siede in Parlamento e discute e parla (e magari urla) che è al vertice degli organi più propriamente politici, ma anche classe dirigente nel senso culturale e tecnico: coloro che sono a capo delle officine e delle aziende,*

certamente una frontiera culturale da elaborare, depositare nelle coscienze e salvaguardare, perché anche le strutture di governo sono caratterizzate da dinamismo e da una differenziazione progressiva, legittimate dal contesto storico. L'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile non sembra potersi realizzare concretamente se non passando per una riforma non solo pedagogica, ma anche strutturale dell'impianto politico e attraverso la resistenza a forma di conservatorismo che generano una cultura della deresponsabilità.

Conclusioni

LE FONDAMENTA

*Cercate il bene della città dove io vi ho fatti deportare,
e pregate il Signore per essa.*

che insegnano, che scrivono, artisti, professionisti, poeti. Questo è il problema della democrazia, la creazione di questa classe, la quale non deve essere una casta ereditaria, chiusa, una oligarchia, una chiesa, un clero, un ordine. No. Nel nostro pensiero di democrazia, la classe dirigente deve essere aperta e sempre rinnovata dall'afflusso verso l'alto degli elementi migliori di tutte le classi, di tutte le categorie. Ogni classe, ogni categoria deve avere la possibilità di liberare verso l'alto i suoi elementi migliori, perché ciascuno di essi possa temporaneamente, transitoriamente, per quel breve istante di vita che la sorte concede a ciascuno di noi, contribuire a portare il suo lavoro, le sue migliori qualità personali al progresso della società [...]". Tratto da P. Calamandrei, *Discorso al III Congresso dell'Associazione a Difesa della Scuola Nazionale (ADSN)*, Roma 11 febbraio 1950. Disponibile all'indirizzo: www.uaar.it/uaar/ateo/archivio/2002_3_art1.html o pubblicato in *Scuola democratica*, Roma, IV, supplemento al n. 2, 20 marzo 1950, pp. 1-5.

Nei primi due giorni dell'Aprile 2008 il Presidente dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite Srgjan Kerim ha convocato un dibattito dal titolo *Recognising the achievements, addressing the challenges and getting back on track to achieve the MDGs by 2015* (Riconoscere i risultati, indirizzare le sfide e tornare in pista per realizzare gli Obiettivi del Millennio entro il 2015). Il dibattito si è concentrato sugli obiettivi riguardanti la povertà, l'educazione e la salute, dove il miglioramento necessario è più urgente e dove "è già chiaro che il nostro passo è troppo lento"¹⁸⁴.

La globalizzazione è diventata, sotto le vesti del capitalismo globale, una visione del mondo e della vita totalizzante, ipnotizzante, uno stato di *trance* nella quale ognuno di noi versa, con la coscienza alterata. Perciò è necessario riacquisire la responsabilità.

Per questo motivo l'idea di educazione alla sostenibilità sembra avere diversi legami con la Pedagogia della resistenza, intesa come smascheramento della presunta eternità di certi assetti sociali, relazionali, politici, economici, ecc. Essa coglie nel modo di produzione tardocapitalistico, nel dominio delle multinazionali e nel marchio economico nordamericano, la forma di dominio più odierna e attraverso la sua indagine si prefissa lo scopo di educare a resistere a tale potere¹⁸⁵.

La situazione mondiale presenta elementi di crisi su ogni fronte e come giustamente ha affermato il Primo Ministro britannico, Gordon Brown "non

¹⁸⁴ Srgjan Kerim, *Recognising the achievements, addressing the challenges and getting back on track to achieve the MDGs by 2015*, New York 1 Aprile 2008, (consultato il 27/05/08). Disponibile all'indirizzo: www.un.org/ga/president/62/statements/MDGsOpening010408.shtml (traduzione mia).

¹⁸⁵ Cfr. R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, Città Aperta, Troina 2003.

possiamo permettere che le nostre promesse [di cambiamento] diventino un pio desiderio”¹⁸⁶.

Già nel 1891, in occasione del Primo Congresso Sociale di Amsterdam, il grande pensatore riformato Abraham Kuyper¹⁸⁷ scriveva qualcosa di molto simile, in merito alla situazione a lui contemporanea. Il medesimo appello sembra essere illuminante e valido ancora oggi.

Solo una cosa è necessaria per te: devi capire come sia insostenibile la situazione presente, e devi interpretare tale insostenibilità non come dovuta a cause accidentali, ma come fallimento delle fondamenta stesse della società. Se riconosci questo, se pensi che il male sociale possa essere esorcizzato attraverso un aumento della pietà, per mezzo di azioni più o meno compassionevoli o amichevoli, o grazie ad azioni generose [...] allora potresti essere indotto a pensare che si tratti solo di un problema religioso o filantropico, ma non di una questione sociale. Per capire la profondità di questo problema devi effettuare una critica architettonica della società umana, qualcosa che ti guidi nel desiderio di un diverso ordine sociale¹⁸⁸.

Proprio tale “critica architettonica” è stato il tentativo e l’obiettivo del presente lavoro d’indagine. La resistenza ad un potere, ad un qualunque dispositivo,

¹⁸⁶ G. Brown cit. in Srgjan Kerim, *Recognising the achievements...*, cit.

¹⁸⁷ A. Kuyper (1837-1920) è una figura di rilievo nell’impetuoso risveglio calvinista che caratterizzò l’Olanda tra la fine dell’Ottocento e la prima metà del Novecento. Il suo pensiero ha formato cinque generazioni di teologi, filosofi, scienziati sociali e critici d’arte in tutto il mondo. Eletto parlamentare per diverse legislature, ricoprì la carica di primo ministro del suo paese dal 1901 al 1905. Per Kuyper, la natura, la società, la storia, le culture, le nazioni, tutto è sottoposto alla sovranità di Dio per il vincolo creazionale e provvidenziale che lega ogni cosa a Dio stesso. Il riconoscimento della sovranità di Dio non deve essere scambiato con una forma teocratica di governo che impone con la forza una religione particolare. Egli visse in uno stato pluralista e non lese i diritti di nessuno a professare la propria religione; reclamò solo il diritto-dovere dei cristiani a proporre all’opinione pubblica la loro visione delle cose facendo appello alla coscienza dei cittadini. Il cristianesimo per Kuyper non incide solo sulla pietà personale lasciando poi al pensiero sedicente laico di strutturare la vita sociale, lo stato, la cultura, l’economia; il cristianesimo è un modo di pensare complessivo, un sistema di valori organico, una prospettiva della vita integrale.

¹⁸⁸ A. Kuyper cit. in G. Rizza, *Shalom e architettura sociale*, in “Oltre”, anno VI – aprile 2008, p. 17.

ad uno schema mentale definito, deve sempre essere accompagnata dalla volontà di riacquisire piena responsabilità di fronte alla necessaria, profonda e radicale di trasformazione della vita in tutti i suoi aspetti, che è richiesta non solo oggi ma sempre.

Al termine di questo breve percorso e raccogliendo le somme di quanto emerso nel corso della ricerca, si desidera far luce sulla posizione critica assunta nei confronti delle questioni trattate, aprendo nuovamente alcune piste al dialogo, esplicitando i presupposti che hanno dato vita a tutto il lavoro.

Perché tale precisazione? In primo luogo perché avendo approfondito alcune questioni in merito all'educazione è indispensabile smascherarne il "carattere irrimediabilmente ideologico"¹⁸⁹ che essa ha per potersi aprire a prospettive alternative. L'educazione allo sviluppo sostenibile, così come è stata descritta, è parte di un dispositivo pedagogico, variamente ideologizzato a seconda dei contesti. Comprenderlo dà modo di confrontarsi, resistere ma anche assumere responsabilità e proporre alternative. In secondo luogo il dialogo, come intrapreso in questa sede con i diversi autori, non è mai privo di fondamenta e un confronto aperto si nutre soprattutto d'identità chiare e della verifica della 'pertinenza dei valori professati'.

Le motivazioni, i contenuti, la metodologia d'indagine utilizzate si collocano all'interno di un movimento detto "evangelicale"¹⁹⁰, che ha fondamenta radicate e ricche di una storia proficua e rilevante, ma ancora abbastanza esotica per il contesto accademico italiano. Il suo profilo rievoca una visione del mondo fondamentalista, nel senso originario del termine. Il termine fondamentalismo spaventa e richiama, anche nelle persone meglio disposte, un immaginario di oscurantismo e intolleranza e forme di totalitarismo e fanatismo religioso. Perciò è indispensabile capire cosa si debba intendere con il termine fondamentalismo, che purtroppo assume significati anche molto diversi, i quali possono renderne problematico l'uso.

Per quanto riguarda l'ambito evangelicale, all'interno del quale questa riflessione si muove, bisogna comprendere invece il complesso di elementi nel

¹⁸⁹ R. Mantegazza, *Pedagogia della resistenza*, cit., p. 122.

¹⁹⁰ Per un approfondimento del termine, della storia e del profilo si veda P. Bolognesi, L. De Chirico, *Il movimento evangelicale*, Editrice Queriniana, Brescia 2002.

quale la nozione si è sviluppata¹⁹¹. Agli inizi del XX secolo, infatti, si andava delineando un cristianesimo liberale ormai sganciato da tutti gli elementi classici della fede cristiana e che acquisiva in modo acritico i paradigmi della modernità. Le caratteristiche dell'identità non vanno ricercate nell'antichità e nell'angoscia nostalgica neofondamentalista, tanto meno nelle tendenze liberali trascinate dalla modernità. Non si tratta di riscoprire le radici "pure" della propria identità¹⁹², né di contrapporre innovazione e conservazione, quanto di articolarle facendo emergere l'indissolubile legame tra memoria e storia. Il discorso fondamentalista non è qui legato "alla rozzezza delle sue argomentazioni e alle ipersemplicizzazioni dei suoi esempi, [affascinando] tutti coloro che ricercano soluzioni semplici per questioni complesse"¹⁹³; esso in realtà ha il merito di richiamare una questione di grande importanza, cioè quella delle fondamenta. Infatti, qualunque termine si voglia usare, ogni individuo "ha delle basi, o una piattaforma più o meno cosciente e delineata dalla quale parte per costruire le proprie opinioni"¹⁹⁴. La questione è decisiva perché investe tutte le dimensioni della persona. "Alle fondamenta sono associati degli interrogativi così profondi da toccare il centro stesso dell'esistenza umana e da questo tutte le sue manifestazioni coscienti o meno"¹⁹⁵.

L'identità evangelica, investe la concezione della Scrittura (*debar Yahweh*) e si traduce nel profilo dell'etica e dell'interpretazione della fede in rapporto al mondo¹⁹⁶. Il motivo dominante della riflessione, il *Soli Deo Gloria*¹⁹⁷,

¹⁹¹ Il termine "fondamentalista" fu usato per la prima volta da Curtis Lee Laws nel giornale battista *Watchman-Examiner* del 1920.

¹⁹²Cfr. R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., pp. 75-76.

¹⁹³ Ivi., p. 75.

¹⁹⁴ P. Bolognesi, *Il fondamento della fede evangelica*, in "Studi di teologia", 4 (1990/2), p. 209.

¹⁹⁵ *Ibidem*.

¹⁹⁶ Cfr. L. De Chirico, P. Bolognesi, *Il movimento evangelicale*, cit.

¹⁹⁷ *Soli Deo Gloria* è uno dei cinque punti di fede ribaditi nel XVI secolo dalla Riforma protestante. Esso si basa sull'insegnamento della Scrittura che pone il senso dell'esistenza nella "sola gloria di Dio". "Ciò comporta una visione e comprensione del mondo geocentrica, dove Dio è realmente al centro degli interessi, dei propositi e delle azioni.[...] La ricerca della gloria di Dio, dunque, deve trovare espressione nella quotidianità dell'esistenza umana. Dalla devozione personale al culto comunitario, dalle attività private alle attività pubbliche, ogni cosa va vissuta per dare lode al Signore. Infatti si è sempre alla presenza di Dio". Tratto da *I 5 Sola*, Trattato CERBI 2008,

che i riformatori del XVI secolo hanno sottolineato con vigore, delinea le strutture del pensiero e dell'azione umana, secondo una prospettiva mai rigida e monolitica.

Nel suo *Manuale di pedagogia interculturale*, Mantegazza afferma che i fondamentalismi in genere, sostengono una lettura del testo ritenuto sacro, che “rifiuta qualsiasi forma di attualizzazione” e che legittima “scelte politiche desolidarizzanti”. Certamente l’accezione utilizzata del termine non è la stessa della quale si sta facendo uso in questa sede. Rispondere alla questione delle fondamenta comporta dunque dei risvolti estremamente pratici, che lasciano intravedere i motivi per i quali si è ritenuto inevitabile collegarla al soggetto trattato nella ricerca.

Non solo le riflessioni proposte, ma anche la metodologia d’indagine trovano il loro fondamento proprio su di una prospettiva etica che contestualizza le sue posizioni in modo solidale e nella ricerca del bene comune.

In genere l’etica è il tentativo applicato di venire incontro alle esigenze che nascono nei vissuti più diversi e di fornire le indicazioni per l’azione. Nel nostro caso essa investe la questione dell’uno e del molteplice e si struttura nell’interazione costante di tre prospettive che devono necessariamente essere prese in considerazione. Questo modello, che ha permesso di strutturare l’analisi fin qui proposta, “si basa sull’apertura di prospettive che gettano luce sulla complessità del mondo [accedendo] alla realtà da un particolare angolo prospettico”¹⁹⁸.

Prese singolarmente, esse sono necessarie ma non sufficienti e portano ad approcci riduttivi che sfociano in sbilanciamenti pericolosi. Se fatte interagire costantemente in modo circolare, permettono di aprire una riflessione morale che riduce sensibilmente lo scarto con la realtà e indica soluzioni praticabili¹⁹⁹.

La riflessione etica deve collegare continuamente tre poli di riferimento:

1. La prospettiva normativa, perché in ogni questione è necessario domandarsi quale sia il contesto normativo di riferimento, di quale natura sia (morale, giuridica, sociale ecc.) e quale grado di autorevolezza abbia;

www.cerbi.it. Non si tratta di mettere in moto un processo globale, che sulla base dell’alleanza con Dio, mira all’applicazione del messaggio biblico ad ogni campo della vita umana.

¹⁹⁸ L. De Chirico, *La pratica dell’uno e del molteplice: l’etica delle prospettive*, in “Studi di teologia”, 34 (2005/2), p. 158.

¹⁹⁹ *Ibidem*.

2. La prospettiva situazionale, cioè il contesto concreto del vissuto etico (ambientale, storico, relazionale, ecc.), il quale necessita di essere conosciuto, approfondito, interpretato e discusso;
3. La prospettiva soggettiva ricorda che in ogni vissuto ci sono dei protagonisti, delle persone nella loro specificità.

“L’etica è fatta [...] di soggetti che affrontano situazioni diverse in vissuti soggettivi e intersoggettivi, e alla luce di un quadro normativo dentro cui, comunque, la vita è iscritta”²⁰⁰. Questo paradigma permette che la riflessione non si cristallizzi in un ‘fondamentalismo dei principi’ o un ‘decisionismo privo di punti di riferimento universalistici’²⁰¹, neppure dimentica e deresponsabilizza i soggetti. In genere una di queste tre prospettive prevale sulle altre. Il triangolo etico proposto, invece, cerca di integrare l’uno e il molteplice in modo armonico, innestandosi in un paradigma nel quale il molteplice è vero solo se legato all’uno e viceversa, e dove la loro specificità è riconosciuta²⁰². “Un’etica che sappia valorizzare le norme morali, che sappia interagire con le situazioni sempre nuove e che sappia far leva sulla responsabilità dei soggetti coinvolti. Un’etica che non appiattisca la realtà, ma che aiuti ad abitarne la complessità e la problematicità.

In questa sede non si è voluto sbandierare un programma, ma piuttosto testarne la validità e l’efficacia. In questo senso si è trattata la storia del concetto di sviluppo sostenibile, il tema della globalizzazione, e le modalità pedagogiche e politiche conseguenti. Questa prospettiva ha permesso di riconoscere i benefici dei diversi approcci alle questioni, senza per questo adottarli pienamente, come se fossero parte integrante dello scenario naturale. Inoltre ciò ha condotto a considerare come tali visioni si attacchino in modo parassitario alle istituzioni, condizionandone la struttura e le ricadute etiche.

²⁰⁰ Ivi., p. 159.

²⁰¹ Questi concetti sono usati in una chiara riflessione di F. Turollo, in *Bioetica e reciprocità*, Città Nuova, Roma 2003.

²⁰² Il paradigma al quale si fa riferimento è quello della Trinità ontologica di Dio. Esso è l’universale concreto del cristiano, il concetto interpretativo di tutte le cose. Il cristianesimo non è una religione monoteistica, come spesso si sente affermare; è la fede nel Dio trino. Per approfondimenti si veda AA.VV., *Trinità e realtà*, “Studi di teologia”, 34 (2005/2) e J. Frame, *The Doctrine of Knowledge of God*, Preb. & Ref., Phillipsburg 1987.

Il *gap* irriducibile tra ricchi e poveri e il progressivo peggioramento delle condizioni ambientali rappresentano solo due dei limiti da molti percepiti. Il problema è capire, e risolvere, il principale paradosso della globalizzazione: la crescita economica, commerciale e tecnologica come può da una parte essere opportunità di crescita e di liberazione dalla povertà per milioni di persone e, dall'altra, rappresentare la minaccia alla stabilità ed alla sostenibilità di molte nazioni, popoli e individui? La complessità della situazione deve essere integralmente considerata, poiché probabilmente la via migliore per interpretare e vivere la globalizzazione è quella di promuovere, con ogni energia, uno sviluppo, un capitalismo sostenibile, dove gli aspetti ambientali, economici, politici e culturali sono, nella loro diversità e nelle loro connessioni, considerati centrali²⁰³.

In merito alla globalizzazione, in molti hanno cercato di estremizzare il suo impatto, o gonfiandone i benefici o minimizzandone le possibilità, supportandone una visione ideologica ma inutile. Idolatrare un aspetto della realtà su altri diventa strumentalizzante. È necessario allora cogliere l'attenzione che ogni pensiero ideologico pone su un elemento specifico della realtà per ricongiungerli e integrarli in modo armonico.

La globalizzazione allora può rappresentare un processo aperto sul quale continuare a discutere e agire. “La minaccia più grande è sempre la parzialità e la frattura. Solo se appropriatamente regolati, globalizzazione e capitalismo rappresentano una configurazione sociale tollerabile”²⁰⁴.

Spesso si sente affermare, per bocca di personaggi pubblici, che per cambiare la società bisogna cambiare le persone, ma raramente qualcuno ha espresso di sapere come ciò sia possibile. William Wilberforce²⁰⁵ è una delle figure che ha ispirato questa ricerca e l'impegno per la sua attuazione. È uno dei pochi, ma non il solo, uomini e donne, che hanno dimostrato, attraverso una fede radicale, che ogni riforma politica è possibile quando è accompagnata da una riforma morale.

²⁰³ G. Rizza, *Globalizzazione*, cit., 28.

²⁰⁴ Ivi., p. 29.

²⁰⁵ Cfr. John Piper, *Amazing Grace...*, cit. Per ulteriori approfondimenti si veda R. I. Wilberforce, S. Wilberforce, *The life of William Wilberforce*, Voll. I-V, John Murray, London 1838.

In tutto ciò “l’educazione è il vero e proprio braccio armato della politica e della società, e la coscienza di ciò è il primo presupposto di una pedagogia della resistenza”²⁰⁶. In questa prospettiva si ritiene fondamentale educare alla cultura della responsabilità ad ogni livello dell’esistenza, partendo da se stessi, passando dalle comunità intermedie, in primo luogo la famiglia, fino ad arrivare alle istituzioni, per poter giungere allo sperato rinnovamento e alla trasformazione dell’esistente.

La biografia di Wilberforce (al quale si deve l’abolizione del commercio degli schiavi prima e della schiavitù in seguito), offre un esempio di quanto è stata fondamentale e rilevante, nel suo lavoro parlamentare, l’acquisizione di responsabilità personale:

Non intendo accusare nessuno, ma portare la vergogna su di me, insieme, naturalmente, all’intero Parlamento britannico, per aver permesso che quest’orrido traffico sia portato avanti sotto la sua autorità. Siamo tutti colpevoli – dobbiamo tutti ammettere la nostra colpa, e non cercare di scusarci scaricando il biasimo su altri²⁰⁷.

La sua azione non si è limitata al campo politico, ma ha interagito anche con quello educativo in vario modo, confermando la sua convinzione evangelica che “si dovessero finalmente estirpare le *radici* di tutti questi mali, se si intendeva esercitare un’ampia e duratura influenza a fin di bene”²⁰⁸.

Wilberforce usò discernimento comprendendo in che modo nel suo contesto esercitare una responsabilità sociale efficace e in quegli anni si impegnò oltre che sul fronte della lotta alla schiavitù, su numerosi altri fronti con grande successo.

Si impegnò per alleviare le difficili condizioni di lavoro dei bambini (come l’abitudine degli spazzacamini di mandare i ragazzini ad arrampicarsi su per le canne fumarie), per una riforma agricola che fornisse cibo adeguato ai poveri,

²⁰⁶ Ivi., p. 122.

²⁰⁷ John Piper, *Amazing Grace...*, cit., p. 32.

²⁰⁸ Ivi., p. 38.

per una riforma delle carceri, per la restrizione dell'uso della pena capitale, e per la prevenzione della crudeltà verso gli animali²⁰⁹.

È sotto questo profilo che è importante discutere della necessità di educare ad una visione del mondo che sia sostenibile e nello stesso tempo riuscire a valutare gli elementi di frammentazione e contraddizione dell'educazione scolastica e familiare. La responsabilità educativa e morale che la famiglia possiede e che deve essere supportata a esercitare saggiamente, è accompagnata dall'essenziale compito di alfabetizzazione che la scuola deve recuperare. “A nostro parere in Occidente, la politica deve sforzarsi di far quadrare una sorta di quadrilatero pedagogico mettendo a confronto appunto i quattro vertici che costruiscono la figura dell'educazione del cittadino”²¹⁰ (le famiglie, la scuola, l'associazionismo e gli enti locali).

È in una visione di sovranità delle sfere culturali che sembra che tali compiti sono favoriti. ‘Sovranità di sfere’ è la traduzione dell'espressione olandese *Sovereinitet in Eigen Kring*, ampiamente utilizzata nella riflessione riformata contemporanea da Abraham Kuyper e Herman Dooyeweerd²¹¹. Nel pensiero evangelico il concetto è parte del patrimonio giudaico che il protestantesimo ha portato in eredità al dibattito sulla società plurale.

²⁰⁹ Ivi., pp. 37-38.

²¹⁰ R. Mantegazza, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 212.

²¹¹ H. Dooyeweerd (Amsterdam 1894-1977) è stato uno dei filosofi riformati più influenti del XX secolo. Si laureò in diritto nel 1912 all'*Università Libera* di Amsterdam fondata da Kuyper. Nel 1922 divenne il primo direttore della Fondazione Abraham Kuyper, dedicandosi completamente allo sviluppo di una filosofia del diritto e dello stato come pure d'una filosofia sistematica generale in ottica riformata. Dooyeweerd partecipò in modo attivo alle discussioni di carattere sociale, culturale e politico del proprio paese nell'ambito del sindacato di operai cristiani, del Partito antirivoluzionario e con articoli nel settimanale *Nieuw Nederland*. Ciò dimostra che il suo lavoro filosofico non funzionava in modo astratto, ma veniva vissuto nella vita quotidiana. Una delle sue tesi fondamentali è che la filosofia non ha alcun senso senza l'esperienza del quotidiano che egli chiama l'esperienza ingenua. La filosofia non era per lui un'impresa individuale. Si trattava di discernere le strutture fondamentali della realtà o, più precisamente, dell'ordine della creazione in tutta la sua diversità, coerenza e unità. Una simile impresa poteva essere realizzata solo da una comunità di studiosi provenienti da ambienti assai diversi (matematici, fisici, biologi, psicologi, storici, linguisti, economisti, giuristi, teologi): l'*Associazione per una filosofia calvinista*.

In sintesi, esso può essere formulato così: ogni sfera di cui è composta la vita è sovrana su sé stessa e la sovranità di ciascuna sfera deve essere rispettata, valorizzata e salvaguardata dalle altre sfere. Più di recente qualche studioso parla di ‘responsabilità differenziata’ per indicare un altro modo di definire l’idea di sovranità di sfera²¹².

Il contesto attuale è comunque realmente molto complesso, problematico e politicamente precario. Ciò nonostante rimane la necessità di esercitare una saggezza non comune e la possibilità di continuare a sperare e agire. Ma una speranza priva di fondamento è un ideale che porta alla deriva. La speranza cristiana è basata sulla grazia salvifica del Dio trino, essa include il passato e il presente e guarda al futuro. L’oggetto di questa speranza è la benedizione piena del regno di Dio. La “ricreazione cosmica in Cristo” altro non è che il fondamento di un’analisi e riflessione cristiane che aiutano a osservare il mondo con occhi nuovi. Questo sguardo fresco non promette semplici risposte ai complessi fenomeni del nostro tempo, ma fornisce “una speranza ben fondata di solide risposte, dopo che un appropriato lavoro di attenta osservazione e di pensiero profondo sono state compiute”²¹³.

Un pensiero intellettuale teorico, che non si attualizza mai nella pratica non è un pensiero cristiano. Ecco perché questo lavoro non è semplicemente il frutto di un diletto accademico, tanto meno la conclusione dovuta di un percorso stabilito. Esso rappresenta il tentativo genuino del rendere la teologia pubblica, la risposta alla chiamata cristiana di essere “contro cultura” per il bene della città, la risposta dell’intelletto alla grazia di Dio, l’impegno concreto della fede in un Dio vivente. Il successo del Decennio dell’educazione per uno sviluppo sostenibile dipende anche da questo impegno personale.

²¹² L. De Chirico, *Sovranità di sfere*, in P. Bolognesi, L. De Chirico, A. Ferrari, cit.

²¹³ A. M. Wolters, *Creation regained. A Transforming view of the world*, Inter-Varsity Press, Worcester 1986, p. 96 (traduzione mia).

Abbreviazioni e sigle

AGICES	Assemblea Generale Italiana del Commercio Equo e Solidale
CEQ	Council of Environmental Quality
CIEI	Comitato degli Insegnanti Evangelici Italiani
DESS	Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile
ESS	Educazione allo Sviluppo Sostenibile

FMI	Fondo Monetario Internazionale
IFED	Istituto di Formazione Evangelica e Documentazione
MDG	Millennium Development Goals
ONG	Organizzazioni Non Governative
ONU	Organizzazione delle Nazioni Unite
SII	Schema Internazionale d'Implementazione del DESS
UNDP	United Nations Development Programme
UNECE	United Nations Economic Commission for Europe
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
WTO	World Trade Organization

Allegato A

Scheda di presentazione della Cooperativa Chico Mendes



La **Cooperativa Chico Mendes**, fondata nel 1990 da un gruppo di giovani volontari, è un'organizzazione senza fini di lucro che lavora sul territorio milanese per promuovere il commercio equo e solidale e altre forme concrete

Allegato A1

Si avvale della partecipazione di circa 1600 soci, una cinquantina di soci lavoratori e più di 100 volontari.

La cooperativa Chico Mendes fa parte del **consorzio Ctm altromercato** (www.altromercato.it), la più grande organizzazione no profit italiana per il commercio equo e solidale, che riunisce oltre 120 Botteghe del Mondo.

È inoltre membro di **Agices** - Assemblea Generale Italiana del Commercio Equo e Solidale (www.agices.org) e di **Ifat** – International Fair Trade Association (www.ifat.org).

Per informazioni:

cooperativa Chico Mendes

via ... 22

*Allegato B***Scheda di presentazione della Cooperativa Chico Mendes**

La Cooperativa Chico Mendes viene fondata nel **1990** da un gruppo di giovani studenti, con l'obiettivo di promuovere lo sviluppo del commercio equo e solidale sul territorio milanese.

Nel 1992, grazie anche al finanziamento di Ctm Mag e della Campagna di obiezione di coscienza alle spese militari, riesce ad aprire il primo negozio

Allegato B1

Le attività attualmente svolte dalla cooperativa sono:

- gestione delle botteghe Altromercato (a dicembre 2003 verrà inaugurato il decimo punto vendita)
- diffusione dei prodotti equi attraverso canali esterni alle botteghe (gruppi, attività RP, distributori automatici caffè e bevande)
- partecipazione a eventi e fiere, in particolare realizzazione del Banco di Garabombo, mercato natalizio del commercio equo
- importazioni dirette da progetti nel Sud del mondo e attività di cooperazione
- finanza solidale: raccolta di risparmio tra i soci

Allegato C

Questionario di valutazione per insegnanti

Chico Mendes
onlus scsrl
19917
via Lomellina 35
20133 Milano
tel. 02.54107745
fax 02.73953455

Sede legale
via Padova 58
20131 Milano
p.iva, codice fiscale
e n. iscrizione del reg.
imprese di Milano
10215700153

R.E.A. C.G.I.A.A.
Milano 1357290
iscritta all'Albo
nazionale delle società
cooperative al n.
A106893 sezione
Cooperative a mutualità
prevalente di diritto

altomercato@chicomendes.it
www.chicomendes.it



PER UN'
ECONOMIA
SOLIDALE



Questionario di valutazione del percorso didattico realizzato

Questo breve questionario ha l'obiettivo di verificare l'utilità del percorso che abbiamo realizzato nella sua classe e permette una valutazione finale del nostro lavoro, per migliorarlo e per rendere sempre più efficace la nostra attività didattica.

Le sue osservazioni di insegnante, che lavora ogni giorno in ambito didattico-educativo a stretto contatto con i ragazzi, sono molto preziose per noi e per questo la invitiamo a esprimere liberamente le sue osservazioni e critiche.

Dati generali

Percorso osservato:

della durata di n. incontri di ore ciascuno
scuola:

classe di riferimento:

materia da lei insegnata:

data di conclusione del percorso:

data di compilazione del questionario:

Contenuti

Come ritiene siano stati sviluppati i contenuti proposti nel percorso?

Riguardo ai concetti e alla terminologia utilizzati in aula dagli operatori, quali sono le sue considerazioni, tenendo conto dell'età e del livello di preparazione degli studenti?

In che modo ritiene che siano stati gestiti i passaggi da un argomento all'altro del percorso?

Metodologia e strumenti

Come le è sembrato lo svolgimento del percorso così come è stato articolato nei diversi interventi?

Che cosa pensa della metodologia interattiva utilizzata?

Quale strumento le è sembrato più adatto per la comprensione/coinvolgimento dei ragazzi? Quale meno?

Gli strumenti utilizzati le sono sembrati sempre adatti all'età degli studenti?

Obiettivi

Quali obiettivi ritiene che siano stati raggiunti completamente, anche in base a ciò che il percorso si proponeva? Quali invece quelli che secondo lei sono stati parzialmente o per niente affrontati?

Come considera l'atteggiamento degli operatori nei confronti dei ragazzi (coinvolgente, dispersivo, corretto, ...)?

Ritiene che gli incontri proposti dalla nostra cooperativa siano stati utili a integrare lo svolgimento del programma della sua materia?

Se sì, in che modo? Se no, perché?

Esprima una valutazione complessiva del percorso

Eventuali osservazioni generali aggiuntive

Contenuti Domande 1-3	Metodologia e strumenti Domande 4-7	Obiettivi Domande 8-10
interessante	buono	coinvolgente
coinvolgente	ottimo	soddisfacente
chiaro/comprendibile	adeguato	utile per integrare*
soddisfacente	valido	utile per sensibilizzare*
adeguato	utile	valido per integrare*
esauriente	coinvolgente	
gradevole		
logico/coerente		
spunti da sviluppare successivamente*		

Nella presente tabella sono elencati gli aggettivi che ricorrono nelle risposte su Contenuti, Metodologie-Strumenti e Obiettivi al *Questionario di valutazione*, rilasciate dalle insegnanti di due scuole medie inferiori di Milano e Provincia.

Complessivamente emergono valutazioni positive dei percorsi didattici, ma se ci si sofferma con più attenzione sulle domande poste, si nota che esse si concentrano esclusivamente sulla “didattica”, come chiaramente esplicitato dalla denominazione del questionario. Il tipo di valutazione è dunque in contrasto con la stessa definizione che si dà di Educazione allo Sviluppo Sostenibile, la quale non può essere considerata e valutata, dunque, come una materia d’insegnamento. Alcune risposte più ampie e riportate in tabella con l’asterisco, sembrano accennare alla questione.

Allegato D

Questionario di valutazione per studenti

Chico Mendes
onlus scsr
via Lomellina 35
20133 Milano
tel. 02.54107745
fax 02.73953455

Sede legale
via Padova 58
20131 Milano
p.iva, codice fiscale
e n. iscrizione del reg.
imprese di Milano
10215700153

R.E.A. C.C.I.A.A.
Milano 1357290
iscritta all'Albo
nazionale delle società
cooperative al n.
A106893 sezione
Cooperative a mutualità
prevalente di diritto

altromercato@chicomendes.it
www.chicomendes.it



PER UN' **altromercato**
ECONOMIA
SOLIDALE



Questionario di valutazione

Scuola.....
Classe.....
Percorso.....

Quale attività ti è piaciuta di più?	
Quale attività ti è piaciuta di meno?	
Questo percorso è stato...	

Grazie!!
Gruppo Scuole Cooperativa Chico Mendes

Allegato E

Questionario finale per studenti – Percorso “Migrantes”

**Chico Mendes
onlus scsr**
Uffici
via Lomellina 35
20133 Milano
tel. 02.54107745
fax 02.73953455

Sede legale
via Padova 58
20131 Milano
p.iva, codice fiscale
e n. iscrizione del reg.
imprese di Milano
10215700153

R.E.A. C.C.I.A.A.
Milano 1357290
Iscritta all'Albo
nazionale delle società
cooperative al n.
A106893 sezione
Cooperative a mutualità
prevalente di diritto

altromercato@chicomendes.it
www.chicomendes.it

cooperativa
**chico
mendes**

PER UN'
ECONOMIA
SOLIDALE

altromercato



Migrantes

Questionario Finale
Medie inferiori

Ciao! Il breve questionario che ti chiediamo di compilare ha l'obiettivo di aiutarci a capire come possiamo migliorare il nostro lavoro. Ti chiediamo pertanto di rispondere con tranquillità... non è un compito in classe! Se vorrai aggiungere qualcosa, sei libero/a di farlo. Se riesci utilizza solo questo foglio per rispondere alle domande, così evitiamo di sprecare la carta.

Scuola:

Classe: Sez.:

- 1) Durante questo percorso hai scoperto di avere dei pregiudizi? Quali?
- 2) Quali sono secondo te gli elementi comuni e quali le differenze tra la migrazione degli italiani all'estero e quella degli stranieri in Italia?
- 3) Quali sono secondo te gli aspetti positivi e quali quelli negativi delle migrazioni?
- 4) Quali attività del percorso ti hanno coinvolto? E quali invece no?

	Mi ha coinvolto	Non mi ha coinvolto
<input type="checkbox"/> Doppie immagini		
<input type="checkbox"/> Cartine del mondo		
<input type="checkbox"/> Gioco dell'affittacamere		
<input type="checkbox"/> Schieramento sul pregiudizio		
<input type="checkbox"/> Albero genealogico		
<input type="checkbox"/> Presentazione dati sull'immigrazione		
<input type="checkbox"/> Fumetto "Safi"		
<input type="checkbox"/> Discussione sul fumetto		
<input type="checkbox"/> Altro..		

- 5) Quali argomenti ti piacerebbe approfondire tra quelli trattati oppure che ti sono venuti in mente?

Grazie infinite per la collaborazione!

Bibliografia

AA.VV., *Etica per la famiglia*, “Studi di Teologia”, (1984/1) n.13.

AA.VV., *Fondamentalisti ed evangelici*, “Studi di Teologia”, Anno II (1990/2) n.4.

AA.VV., *Fondamenta per l’etica*, “Studi di Teologia”, Anno III (1991/1) n.5.

AA.VV., *H. Dooyeweerd 1894-1977*, “Studi di Teologia”, Anno VI (1994/2) n.12.

AA.VV., *C. Van Til 1895-1987*, “Studi di Teologia”, Anno VI (1995/1) n.13.

AA.VV., *Dio e Cesare*, “Studi di Teologia”, Anno VII (1995/2) n. 14.

AA.VV., *Globalizzazione*, “Studi di Teologia”, Anno XVII (2004/2) suppl. 2.

AA.VV., *Trinità e realtà*, “Studi di Teologia”, Anno XVII (2005/2) n.34.

AA.VV., *Le sfide della laicità*, “Studi di Teologia”, Anno XVIII (2006/2) n.36.

Altan C. T., *Ethnos e civiltà. Identità etniche e valori democratici*, Feltrinelli, Milano 1995.

Althusser L., *Lo Stato e i suoi apparati*, Editori Riuniti, Roma 1997.

Andolfi M., Forghieri Manicardi P. (a cura di) *Adolescenti tra scuola e famiglia. Verso un apprendimento condiviso*, Raffaello Cortina, Milano 2002.

Aries P., *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 1994.

Barman Z., *Il disagio della postmodernità*, Mondatori, Milano 2002.

Beck U., *Che cos'è la globalizzazione? Rischi e prospettive della società planetaria*, Carocci, Roma 1999.

Berthoud J.M., *L'ecole et la famille contre l'utopie*, L'Age d'Homme Editions, Fr 1998.

Bolognesi P. (a cura di), *Dichiarazioni evangeliche. Il movimento evangelicale 1966-1996*, EDB, Bologna 1998.

Bolognesi P., De Chirico L., *Il movimento evangelicale*, Editrice Queriniana, Brescia 2002.

Bori P. C., *Per un consenso etico tra culture*, Marietti, Genova 1995.

Bratt, J. D., *Abraham Kuyper, A Centennial Reader*, Grand Rapids, Eerdmans 1998.

Brundtland G.H. (a cura di) Commissione Mondiale per l'ambiente e lo sviluppo, *Il futuro di noi tutti. Rapporto della commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo*, Bompiani, Milano 1988.

Canellas A. J. C., *La complejidad del desarrollo sostenible*, in "Miscelanea Comillas – Revista de Ciencias Humanas y Sociales" Vol.65 (2007), num. 126.

Carson R., *Primavera silenziosa*, Feltrinelli, Milano 1999.

Cipolla C. M., *Istruzione e sviluppo. Il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*, Il Mulino, Bologna 2002.

Collier P., Dollar D., *Globalizzazione, crescita e povertà – Rapporto della Banca Mondiale*, Bologna 2003.

De Chirico L., *Evangelical Theological Perspectives on post-Vatican II Roman Catholicism*, Peter Lang, Berna 2003.

De Chirico L., *La pratica dell'uno e del molteplice: l'etica delle prospettive*, in *Trinità e realtà*, "Studi di teologia", Anno XVII (2005/2) n.34.

Dooyeweerd H., *A Christian Theory of Social institutions*, La Jolla, Dooyeweerd Foundation 1986.

Dooyeweerd H., *In the Twilight Western Thought*, Presb. & Ref., 1960.

Dooyeweerd H., *Roots of Western Culture: pagan, secular, and Christian options*, The Edwin Mellen Press, Lewiston 2003.

Duchrow U., *Alternative al capitalismo globale. Dalla storia biblica all'azione politica*, EMI, Bologna 2004.

Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A., *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2000.

Formenti, L., *Pedagogia della famiglia*, Guerini e Associati, Milano 2000.

Frabboni F., *Emergenza educazione. La scuola in una società globalizzata*, UTET, Torino 2003.

Frame J., *The Doctrine of Knowledge of God*, Preb. & Ref., Phillipsburg 1987.

Geertz C., *L'interpretazione delle culture*, Il Mulino, Bologna 1998.

Gesualdi F., Centro Nuovo Modello di Sviluppo (a cura di), *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti di tutti*, Feltrinelli, Milano 2005.

Gilardoni A., *I meccanismi dell'obbedienza e le tecniche della resistenza. Materiali per un laboratorio teatrale storico-psicologico*, Mimesis, Milano 2005.

Goldoni L., *L'intercultura come problema educativo e sociale*, Tesi di Laurea in Pedagogia, Università degli Studi di Parma, a.a. 1997/98.

Goudzawaard B, H. De Lange, *Beyond Poverty and Affluence: toward an economy of care*, Grand Rapids 1995.

Goudzawaard B, *Capitalism and Progress*, Grand Rapids 1997.

Goudzawaard B, *Globalizzazione and the Kingdom of God*, Grand Rapids 2001.

Griffiths B., *Morality and the market place: Christian alternatives to capitalism and socialism*, London, Hodder & Stoughton 1982.

Hannerz U., *La diversità culturale*, Il Mulino, Bologna 2006.

Held D., McGrew A., *Globalismo e antiglobalismo*, Il Mulino, Bologna 2003.

Heslam P., *Globalization and the good*, London, SPCK 2004.

Ifed, *Carta orientativa Fede e società*, Giornate Teologiche, Padova settembre 1997.

Il Gruppo di Lisbona, *I limiti della competitività*, Manifestolibri, Roma 1995.

Illich I., *Descolarizzare la società*, Milano, Arnoldo Mondatori, 1973.

Jonas H. *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1993

Juul J., *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*, Feltrinelli, Milano 2003.

Kuhn T., *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1999.

A. Kuyper, *Abraham Kuyper: A Centennial Reader*, Eerdmans, Grand Rapids 1998.

A. Kuyper, *Lectures on Calvinism*, Cosimo Classics, 2007.

La Camera F., *Sviluppo sostenibile. Origini, teoria e pratica*, Editori Riuniti, Roma 2003.

Latouche S., *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano 2007.

Lowith K., *Da Hegel a Nietzsche. La frattura rivoluzionaria nel pensiero del secolo XIX*, Einaudi, Torino 1949.

Mann E., *La scuola dei barbari*, Giuntina, Firenze 2000.

Mannucci A., *Educazione e scuola protestante*, Luciano Manzuoli Editore, Firenze 1992.

Mantegazza R., *La fine dell'educazione*, Città Aperta, Troina 2006.

Mantegazza R., *Manuale di pedagogia interculturale*, Franco Angeli, Milano 2006.

Mantegazza, R. (a cura di), «Educare a resistere. Proposte e progetti per una pedagogia della resistenza», Editrice Berti, Milano 2003, supplemento *Terre di Mezzo*, n.108, 11/2003.

Mantegazza R., *L'odore del fumo. Auschwitz e la pedagogia dell'annientamento*, Città Aperta, Troina 2003.

Mantegazza R., *Pedagogia della resistenza*, Città Aperta, Troina 2003.

Mantegazza R., Severo G., *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Bruno Mondadori, Milano 2006.

Mantegazza R., *Unica Rosa. Cinque saggi sul materialismo pedagogico*, Edizioni Ghibli, Milano 2001.

Marchettini N., Tizzi E., *Che cos'è lo sviluppo sostenibile. Le basi scientifiche della sostenibilità e i guasti del pensiero unico*, Donzelli, Roma 1999.

- Massa R., *Cambiare la scuola. Educare o Istruire?*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Mottana P., *Miti d'oggi nell'educazione*, Franco Angeli, Milano 2000.
- Palmieri F., *Il pensiero sostenibile. Per un'epistemologia del divenire*, Meltemi, Roma 2003.
- Pech T., Padis M., *Le multinazionali del cuore. Le organizzazioni non governative tra politica e mercato*, Feltrinelli, Milano 2004.
- Piper J., *Amazing grace. La stupenda grazia nella vita di William Wilberforce*, Alfa & Omega Ed., Caltanissetta 2006.
- Polanyi M., *La conoscenza inespresa*, Armando Editore, Roma 1972.
- Poole P., *Christian Worldview and Changing Cultures*, in "Christianity & Society" Vol. XV (04/2005), n. 1.
- Postic M., *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Armando editore, Roma 1983, (2001 quarta ristampa).
- Rahnema M., *Quando la povertà diventa miseria*, Einaudi, Torino 2005.
- Ritzer G., *Il mondo alla McDonald's*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Rizza G., *Pluralismo come progetto politico*, Centro Studi di Etica e Bioetica, Archivio IFED, Padova, marzo 2007.
- Rusconi G. E., *Come se Dio non ci fosse*, Einaudi, Torino 2000.
- Russo L., *Segmenti e bastoncini. Dove sta andando la scuola?*, Feltrinelli, Milano 1998.
- Schaeffer F. A., *Fuga dalla ragione*, Edizioni GBU, Roma 1974.
- Schaeffer F. A., *L'inquinamento e la morte dell'uomo*, EUN, Marchirolo (Va) 1997.
- Sen. A. K., *Globalizzazione e libertà*, Mondadori, Milano 2002.

Sen A. K., *La libertà individuale come impegno sociale*, Laterza, Roma-Bari 1997.

Simon J.L., Kahn H., *The resourceful Earth – A response to “Global 2000”*, New York, Basil Blackwell 1984.

Stiglitz, *La globalizzazione e i suoi oppositori*, Einaudi, Torino 2002.

Taylor C., *Multiculturalismo. La politica del riconoscimento*, Anabasi, Milano 1993.

Turoldo F., in *Bioetica e reciprocità*, Città Nuova, Roma 2003.

UNDP, *Rapporto sullo sviluppo umano*, 12 voll., Rosenberg & Sellier, Torino 1992-2001.

Van Til C., *A Christian Theory of Knowledge*, Presb. and Ref., Nutley 1969.

Vattimo G., *La società trasparente*, Garzanti, Milano 1989 (2000).

Viano C. A., *Teorie e etiche contemporanee*, Bollati e Boringhieri, Torino 1990.

Vinet A., (a cura di Stefano Molino), *Libere Chiese in libero Stato. Memoria in favore della libertà dei culti (1826)*, Edizioni GBU, Chieti Scalo 2008.

Wallerstein I., *Capitalismo storico e società capitalistica*, Asterios, Trieste 2000.

Wolters A. M., *Creation regained. A transforming view of the world*, Inter-Varsity Press, Leicester GB 1986.

Zolo D., *Globalizzazione. Una mappa dei problemi*, Laterza, Roma-Bari 2006.

Materiale bibliografico reperibile in Internet

Baus G., Dooyeweerd's societal sphere sovereignty: a theory of differentiated responsibility, in "Griffin's View", volume 7 n.2, www.rechten.vu.nl/dbfilestream.asp?id=1894.

Calamandrei P., *Discorso al III Congresso dell'Associazione a Difesa della Scuola Nazionale* (ADSN), Roma 11 febbraio 1950, www.uaar.it/uaar/ateo/archivio/2002_3_art1.html.

CIEI, *Di chi è la scuola pubblica?*, Formigine (MO), Novembre 2005, www.ciei-it.org/comunicati.

CIEI, *Il Ciei sul finanziamento pubblico alle scuole private*, Formigine (MO), 22 Settembre 2007, www.ciei-it.org/comunicati.

CIEI, *Il Ciei sulla cultura civica*, Formigine (MO), Gennaio 2008, www.ciei-it.org/articoli_vari_e_documenti_relativi.

Cooperativa Chico Mendes, *L'altrascuola 2006/07. Laboratori di intercultura, pensiero critico, economia solidale*, www.chicomendes.it/attivita/indice.php.

Cooperativa Chico Mendes onlus, *Statuto*, Milano 30 maggio 2004, www.chicomendes.it/documenti/statuto%202006.pdf.

CNI UNESCO, *Rassegna Stampa*, 10/12/2005, www.unesco.it/blog/2005/12/il-decennio-delleducazione-allo_20.html.

Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa, *Raccomandazione N.R. 85(7)*, www.sucardrom.eu/europa.html#nr85.

Dengerink J. D., *Herman Dooyeweerd (1894-1977). Filosofo cristiano, riformato, ecumenico*, 1994, <http://www.riforma.net/apologetica/filosofia/Dooyeweerd.PDF>.

Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, <http://www.interlex.it/Testi/dichuniv.htm>.

Dodson H., *Slavery in the Twenty-First Century*, New York, UN Chronicle DPI 2006, www.un.org/Pubs/chronicle/2005/issue3/0305p28.html.

Ediconcept, *L'UNESCO riconosce H2ROMA evento del Decennio Sostenibile*, 24/10/2006, www.h2roma.org/h2roma_informa/71/lunesco_riconosce_h2roma_evento_del_decennio_sostenibile.

Ministero della Pubblica Istruzione, *Cultura, scuola, persona. Verso le indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Roma 09/2007, www.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.

Morin E., *Cultura, scuola e persona sono inscindibili*, 2007, www.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2007/intervento_morin.shtml.

Moretto B., Tassinari G. (a cura di), Segreteria del Comitato bolognese Scuola e Costituzione, *Uno sguardo alla scuola italiana: commento ai recenti dati OCDE*, dicembre 2002, www.comune.bologna.it/iperbole/coscost/newsinter/4def.doc.

Pugliesi G., *Sviluppo Sostenibile e Cambiamenti Climatici – Dossier Unesco*, Roma, 11/2007, www.lsw.n.it/ambiente/monografie/2007/svilupposostenibileecambiamenticlimatici/letterapresidenteunescoprofugliesi.

Robinson P., Bishop S., *New Critique. A Guide to Dooyeweerd's New Critique of Theoretical Thought*, 2005, <http://www.newcritique.com>.

Srgjan Kerim, *Recognising the achievements, addressing the challenges and getting back on track to achieve the MDGs by 2015*, New York, 1 Aprile 2008, www.un.org/ga/president/62/statements/MDGsOpening010408.shtml.

UN Division for Sustainable Development, *Agenda 21*, Copyright UN 2002, www.un.org/esa/sustdev/documents/agenda21/index.htm.

UN, *Guidelines and Recommendations for Reorienting Teacher Education to Address Sustainability*, <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001433/143370E.pdf>.

UN, *Plan of Implementation of the World Summit on Sustainable Development*, www.un.org/esa/sustdev/documents/WSSD_POI_PD/English/WSSD_PlanImpl.pdf.

UN, *Programme for the Further Implementation of Agenda 21*, NY, 28 June 1997, <http://www.un.org/documents/ga/res/spec/ares19-2.htm>.

UN, *The Millennium Development Goals Report 2007*, New York, DESA 2007, www.un.org/millenniumgoals/pdf/mdg2007.pdf.

UN, *United Nations Millennium Declaration*, New York, UN copyright 2005, www.un.org/millennium/declaration/ares552e.htm.

UNECE, Commissione Economica per l'Europa, *Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile*, Vilnius, 17-18 marzo 2005, www.unece.org/env/esd/strategytext/strategyinitalian.pdf.

UNESCO Education Sector, *Links between the Global Initiatives in Education. Education for Sustainable Development in Action*, Technical Paper n.1 (09/2005), <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001408/140848m.pdf>.

UNESCO, *RiconoscimentiDESS*, www.unescodess.it/riconoscimenti_dess.

UNESCO, *Schema Internazionale d'Implementazione per il Decennio delle Nazioni Unite dell'Educazione per lo Sviluppo Sostenibile*, Roma, CNI copyright 2005, www.unesco.it/dess/UNESCO_implementation_scheme_ITA.pdf.