

Anarchismo come educazione alla libertà. La prospettiva di Colin Ward tra educazione ambientale e partecipazione sociale¹

STEFANIA MADDALENA

Ricercatrice di Pedagogia Generale e Sociale - Università degli Studi «Gabriele d'Annunzio» di Chieti-Pescara
Corresponding author: cosimo.dibari@unifi.it

VALERIO FERRO ALLODOLA

Ricercatore di Storia della Pedagogia - Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria
Corresponding author: valerio.ferroallodola@unirc.it

Abstract. For Colin Ward, anarchism is an act of social self-determination: all aspects of human existence and public life are characterized by large degrees of freedom. The school - institution dedicated quintessentially to the children's education - 'expands' into other places: streets, playgrounds, meadows, woods, school buses, shops, become for Ward vital places that can offer extraordinary educational opportunities, promoting a model of libertarian education as an alternative to structured learning. An 'environmental education', in the double meaning of environment - instead of the classroom - as an educational medium and natural environment as a context to be studied; whose aim is to make young people not only masters of their own learning process, but also of the environment in which they live, through direct exploration and participatory education.

Keywords. Anarchism - environmental education - freedom - learning processes - participation

1. Anarchismo e pensiero radicale in Colin Ward

Sulla figura di Colin Ward, la ricerca pedagogica italiana e gli storici dell'educazione in particolare hanno dedicato, in anni recenti, alcuni approfondimenti specifici, a partire dal nesso spazio-educazione². Tema peraltro affrontato nel fascicolo della rivista *Pedagogia Oggi* (XVII, 1, 2019) curato da Cantatore, Colazzo, Elia e Sirignano, ma anche

¹ Il contributo è il frutto del lavoro comune dei due autori. Ai solo fini della valutazione scientifica, i paragrafi 1 e 2 sono attribuiti a Valerio Ferro Allodola e i paragrafi 3 e 4 da Stefania Maddalena.

² L. Oadini, *Uno sguardo diverso. Il bambino, l'educazione e la comunità nel pensiero di Colin Ward*, in «Civitas Educationis. Education, Politics and Culture», 8 (2019) 2, pp. 131-147.

nell'ambito della Letteratura per l'infanzia da Cantatore³ e Trisciuzzi (2019)⁴.

Rileggere il contributo di Ward – soprattutto dopo l'esperienza pandemica, le cui conseguenze sono in corso di analisi a molteplici livelli e su diversi fronti – significa rivisitarne il pensiero, le proposte teoriche ed operative per ri-progettare luoghi e spazi dell'educazione e della socialità, a partire dalle bambine e dai bambini. Una socialità, come stanno dimostrando le ultime ricerche in merito, in profondo mutamento e che, per alcuni versi, si è già trasformata secondo un metaparadigma basato sulla trasformazione dell'informazione, ovvero sulla conversione dei dati in conoscenza utilizzabile⁵.

Ward nasce a Wanstead (un paese nella zona est di Londra) il 14 agosto 1924 e muore a Ipswich (capoluogo della contea inglese del Suffolk) l'11 febbraio 2010. Architetto e urbanista, fu definito da Goodway⁶ una delle principali figure legate all'anarchismo e al pensiero radicale a livello internazionale dal secondo dopoguerra ai nostri giorni. Negli interstizi e nelle pieghe lasciati liberi dalle istituzioni, egli ha cercato le espressioni della resistenza popolare, della persistente creatività solidale, dell'uso alternativo dello spazio e delle risorse, rispetto ai modelli gerarchici e burocratici, all'assistenzialismo e alla mercificazione.

Già da questa premessa, è possibile delineare la cifra pedagogica della proposta wardiana, a partire dalla valorizzazione delle forme popolari di organizzazione sociale, alternative al modello neoliberista e ai processi di globalizzazione⁷.

Nel nostro Paese, la casa editrice Eleuthera ha pubblicato e continua a ripubblicare le opere di Ward e dal punto di vista divulgativo, è da segnalare il grande sforzo di Francesco Codello, tra i fondatori della «Rete per l'Educazione libertaria», nel diffondere il pensiero del suo maestro.

Tra gli scritti di Ward – nei quali affronta ampiamente tematiche squisitamente educative – pubblicati in Italia sono da ricordare, in particolare, *Anarchia come organizzazione* (1973), *Il bambino e la città* (1979) e *L'educazione incidentale* (2018, curato da F. Codello).

Le sue idee in ambito pedagogico non possono essere disgiunte da una visione anarchica, così come la sua visione da urbanista non può essere disgiunta da quella educativa. Tali relazioni configurano il profilo di studioso e ricercatore sul campo estremamente attento all'analisi delle relazioni sociali che vengono plasmate dall'ambiente, inteso questo come spazio fisico progettato per i cittadini. In tale ambito, Ward muove una serrata critica alla città, completamente sganciata dai bisogni di sviluppo delle bambine e dei bambini e pensata (cosa non sempre e non ovunque avvenuta fortunatamente) esclusivamente per gli adulti.

³ L. Cantatore (a cura di), *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Milano, Unicopli, 2013; L. Cantatore, *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, Pisa, ETS, 2015; L. Cantatore L., *Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia*, in «Encyclopaideia», XXI (2017) 49, pp. 50-64; L. Cantatore, *Storia dell'educazione come storia di luoghi*, in «Pedagogia Oggi», XVII (2019) 1, pp. 10-12.

⁴ M.T. Trisciuzzi, *La casa sull'albero. Infanzie sospese e libere nella letteratura per l'infanzia*, in (a cura di) G. Zago, M. Campagnaro, *La casa. Figure, modelli e visioni nella letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*. Pensa MultiMedia, 2019.

⁵ M. Hilbert, *Digital technology and social change: the digital transformation of society from a historical perspective*, in «Dialogues in Clinical Neuroscience», 22 (2020) 2, pp. 189-194, DOI:10.31887/DCNS.2020.22.2/mhilbert.

⁶ D. Goodway, *Conversazioni con Colin Ward. Lo sguardo anarchico*, Roma, Elèuthera, 2003.

⁷ F.M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Nuova Edizione aggiornata, Milano, FrancoAngeli, 2019.

Ma prima di approfondire questo tema, è necessario chiarire adeguatamente i caratteri dell'anarchismo nella prospettiva di Ward. Passaggio essenziale, questo, per tentare di interpretare il suo pensiero, attraverso un'analisi di alcuni brevi brani antologici scelti per lo scopo e tratti nella sua opera *Anarchia come organizzazione*, pubblicato per la prima volta nel 1976.

È l'epoca della post contestazione studentesca e di importanti pensatori come Ivan Illich, che muovono precise critiche al funzionamento della società – tra scuola, economia e medicina – senza «fare sconti» a nessuno, anticipando, per diversi aspetti, molti degli inquietanti accadimenti contemporanei⁸.

Sono anche gli anni di fondamentali vittorie legislative: l'introduzione del divorzio (1970), la depenalizzazione dell'aborto (1978), la progressiva parificazione delle condizioni lavorative (culminata nella legge del 1977), la riforma del diritto di famiglia (1975), che decretarono trasformazioni sociali e culturali caratterizzate, in particolare, dalla soggettività e dal protagonismo sociale delle donne.

In tale scenario, Ward afferma che l'anarchia «Non è la visione, basata su congetture, di una società futura, ma la descrizione di un modo di organizzarsi dell'uomo, radicato nell'esperienza della vita quotidiana che funziona a fianco delle tendenze spiccatamente autoritarie della nostra società e nonostante quelle [...]. Parlare di anarchia come organizzazione può suonare paradossale. Si pensa che l'anarchia, per definizione, costituisca l'opposto di ogni struttura organizzativa. Ma il termine in sé ha un altro significato: vuol dire assenza del governo, assenza di autorità. Sono proprio i governi che creano e impongono quelle leggi che garantiscono agli abitanti il controllo della società, con l'esclusione dei non-abienti. È proprio il principio di autorità che fa sì che milioni di uomini lavorino sotto padrone per la maggior parte della loro vita, non già perché faccia loro piacere, ma solo perché questa è l'unica possibilità di sopravvivenza. Sono i governi, dopotutto, che preparano le guerre e le dichiarano, sebbene tu ne subisca le conseguenze in modo diretto. Ma la colpa è solo dei governi? Il potere di un governo, persino nelle dittature più tiranniche, dipende dall'acquiescenza dei governati»⁹.

In queste parole, a parere di chi scrive, ritroviamo l'essenza del pensiero di Ward. Dunque, l'anarchia si caratterizza essenzialmente come forma di organizzazione sociale e non come assenza di regole. Un punto, questo, fondamentale, poiché le rappresentazioni sociali del senso comune ancorate nel tempo attorno a questo concetto, lo hanno sempre accostato all'anomia, all'assenza di principi e valori per il bene comune.

In realtà – come ci ricorda Ward in *Anarchia come organizzazione* – le radici del pensiero anarchico sono collocate in un humus culturale di ben altra natura, che derivano da Gustav Landauer, il quale concepiva l'anarchismo come «La realizzazione e la ricostituzione di qualcosa che c'è da sempre e che esiste parallelamente allo Stato, benché sepolto e straziato». Oppure Paul Goodman, secondo cui «Una società libera non può essere realizzata con la sostituzione di un 'ordine nuovo' a quello vecchio, ma piuttosto con l'ampliamento delle sfere di azione libere, fino a che esse vengano a costituire il fondamento della intera vita sociale»¹⁰.

⁸ Cfr., in particolare: I. Illich, *Descolarizzare la società*, Milano, Mondadori, 1975 (ed. orig. 1971); I. Illich, *Nemesi Medica, L'appropriatezza della salute*, Milano, Mondadori, 2004 (ed. orig. 1976); F. Cambi, *Le pedagogie del Novecento*, Bari, Laterza, 2005.

⁹ C. Ward, *Anarchia come organizzazione*, Elèuthera, Roma, 1996 (ed. orig. 1973), pp. 14-15.

¹⁰ *Ibidem*, p. 11.

Se, come sostiene Ward, i governi creano e impongono determinate leggi che garantiscono agli abbienti il controllo della società, con l'esclusione dei non abbienti e il principio di autorità consente che «milioni di uomini lavorino sotto padrone per la maggior parte della loro vita, non già perché faccia loro piacere, ma solo perché questa è l'unica possibilità di sopravvivenza», allora la prospettiva da cui analizzare il concetto di «anarchia» diventa assai pregnante e densa di nuovi significati per la costruzione di una società diversa, più equa e realmente sostenibile. Ward crede fermamente che il «Potere» non sia realmente necessario per organizzare una società equa e sostenibile, come appena accennato. Ma c'è di più: ovvero l'analisi delle rappresentazioni sociali sul potere, alimentato e sostenuto da una credenza comune, massicciamente diffusa nelle popolazioni:

«Perché la gente accetta di essere governata? Non è solo questione di paura: che cosa hanno da temere milioni di persone da una piccola banda di politici professionisti e dai loro mercenari? La gente accetta passivamente perché crede negli stessi valori che propugnano i loro governanti. Sia il vertice che la base credono nel principio di autorità, nella gerarchia, nel potere. Si sentono addirittura privilegiati quando, come capita in certe parti del mondo, hanno la possibilità di scegliere tra diverse etichette per definire l'élite dirigenziale. Eppure, nella vita quotidiana la società può andare avanti solo in virtù dell'associazione volontaria e del mutuo soccorso. Gli anarchici derivano una filosofia sociale e politica dalla tendenza naturale e spontanea degli esseri umani a raggrupparsi per il beneficio comune. Anarchismo è infatti il nome dato alla teoria che sostiene essere possibile e auspicabile che la società si organizzi senza il Potere»¹¹.

Anarchismo, dunque, non come insieme di strategie rivoluzionarie e neppure di congetture sul modo in cui potrebbe funzionare una società anarchica. Piuttosto, di (auto)organizzazione, di mutuo-aiuto in ogni genere di società: primitive, tradizionali, moderne, capitaliste o comuniste.

«L'approccio anarchico [si basa] sull'esperienza delle reti di relazioni informali, temporanee, autogestite, che di fatto rendono possibile la comunità umana, più che sul rifiuto in toto della società esistente e sulla prefigurazione di una società futura in cui una qualche diversa umanità vivrà in perfetta armonia [...]. L'anarchismo non è la visione, basata su congetture, di una società futura, ma la descrizione di un modo umano di organizzarsi radicato nell'esperienza della vita quotidiana, che funziona a fianco delle tendenze spiccatamente autoritarie della nostra società e nonostante quelle»¹².

Anche la Letteratura per l'Infanzia si è occupata di simili questioni. Che cos'è, ad esempio, la favola di *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino* del magistrato Carlo Lorenzini¹³, se non un elogio alla «disobbedienza» come virtù, pratica emancipativa e di formazione ad una cittadinanza attiva? Tradotto in oltre 260 lingue nel mondo, l'opera collodiana sferra una critica serrata all'ordine (ottocentesco) costituito¹⁴. Come la

¹¹ *Ibidem*, pp. 14-15.

¹² *Ibidem*, pp. 9-14.

¹³ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Firenze, Felice Paggi editore, 1883.

¹⁴ Si vedano le seguenti opere critiche: V. Andreoli, *Vittorino Andreoli riscrive «Pinocchio» di Carlo Collodi*, Milano, BUR, 2019; A. Avanzini, S. Barsotti, *Ancora Pinocchio. Riflessioni sulle avventure di un burattino*, Milano, FrancoAngeli, 2012; A. Di Martino, *Pinocchio. Figura del mito*, Milano, Mimesis, 2024; P. Dorflès, *Le palline di zucchero della Fata Turchina. Indagine su Pinocchio*, Milano, Garzanti, 2018; M. Marretti, *Le avventure di Pinocchio di Carlo Collodi. Alcuni contributi ermeneutici*, Firenze, Pagnini, 2005; A. Picca, *Contro Pinocchio*, Torino, Einaudi, 2022; S. Stewart-Steinberg, *The Pinocchio effect. On Making Italians, 1860-1920*,

defini Benedetto Croce «una delle più grandi opere della letteratura italiana», rivisitata criticamente anche nell'arte cinematografica: si veda il recentissimo *Pinocchio* di Guillermo del Toro (USA, Messico 2022), ambientato negli anni Trenta dell'Italia fascista.

Ed è proprio questo regista che ci consegna una visione rinnovata dell'opera colloidiana e che interessa da molto vicino l'ambito di studi delle scienze pedagogiche. *Pinocchio* desidera diventare bambino in carne e ossa, cioè diventare «umano»: la disobbedienza è il fattore principale nel tentativo di diventare umani, è il primo passo verso la coscienza del sé, come spartiacque tra idee e ideologia. Se assumiamo questa prospettiva di lettura, dunque, è più chiaro il nesso con uno degli oggetti epistemici del pensiero wardiano: ad esempio, il complesso rapporto bambino-città e il gioco come «parabola dell'anarchia»¹⁵. Un'interpretazione che – tra l'altro – apre alla fondamentale riflessione di quanto i metodi odierni di insegnamento-apprendimento – già «rivoluzionati» tra reale e virtuale alla luce della recente pandemia – siano per diversi aspetti effettivamente responsabili dell'incapacità di coordinazione del bambino nella società, come vedremo meglio nel prossimo paragrafo.

2. Il bambino e la città: un manifesto sul valore educativo della strada e della città

«Se voi dite agli adulti: 'Ho visto una bella casa in mattoni rosa, con dei gerani alle finestre, e dei colombi sul tetto', loro non arrivano a immaginarsela. Bisogna dire: 'Ho visto una casa da centomila franchi', e allora esclamano: 'Com'è bella'»¹⁶.

Si deve imparare molto dal modo in cui i bambini vivono lo spazio, soprattutto quando si lasciano liberi di sperimentare e di riconoscere gli stimoli che giungono loro dall'ambiente di riferimento. Ecco che, solo allora, ha luogo un tipo di educazione non adulto-centrica, creativa e libertaria. Un esempio concreto di sperimentazione in tal senso è offerto dai campi-gioco, costruiti (dagli adulti) per rispondere all'alta densità di popolazione nelle aree urbane.

«Si potrebbe obiettare che oggi più che in qualsiasi altro periodo vengono fatte tante cose per i bambini. Sì, ma è questo uno degli errori fondamentali: le cose sono già fatte. I bambini di città si trovano in un mondo pieno dei prodigi della tecnica, ci sono molte cose da vedere e a cui interessarsi, ma i bambini vogliono anche prendere possesso delle cose, poterle toccare, e vogliono fare essi stessi, essere in grado di creare e ricreare»¹⁷.

Se assumiamo l'idea di Ward per cui gli spazi sono prodotti della nostra azione e che, quindi, possono essere plasmati per promuovere la vita libera e spontanea, è possibile affermare che «la scuola è ovunque», ovvero ogni spazio può essere pensato per essere scuola e che questa può espandersi e nutrire i diversi spazi sociali della città.

Chicago, University of Chicago Press, 2007; F. Tempesti, *Introduzione a Collodi, Pinocchio*, Milano, Feltrinelli, 1993.

¹⁵ Sulla necessità di ri-teorizzare, riprogettare e riorganizzare il gioco in una società (occidentale) che lo ha emarginato e depotenziato si veda il dibattito pedagogico ricostruito, in particolare, nel volume di F. Cambi, G. Staccioli, (a cura di), *Il gioco in occidente. Storia, teorie e pratiche*, Roma, Armando, 2007.

¹⁶ A. de Saint-Exupéry, *Il Piccolo Principe*, Milano, Mondadori, 2015, (ed. orig. 1949), p. 16.

¹⁷ A. Vestereg, *The Yard**, in «Adventure Playground», 1949.

I «ragazzi di campagna», secondo Ward sviluppano generalmente conoscenze e competenze assai più significative, maturate mediante un apprendimento incorporato nelle pratiche quotidiane, in un contesto bucolico fatto di risorse e occasioni di apprendimento precluse ai coetanei cresciuti nella città.

Questo, però, non significa che in città non si possa apprendere in maniera significativa: la differenza risiede nel «modo» in cui si permette alle persone di vivere e sperimentare il proprio ambiente. La strada, per Ward, ha un grande valore educativo, e si configura come uno spazio che permette alle bambine e ai bambini l'esplorazione e l'apprendimento tra pari.

Influenzato dagli studi di Goodman (1911-1972), Ward analizza le opportunità di apprendere e formarsi grazie ad un «educazione incidentale», riconducendo l'educazione al suo senso di pratica sociale diffusa, agita sui confini della vita materiale di una comunità e dei bisogni da essa espressi¹⁸.

Tuttavia, crescere sulla strada può rappresentare, in questo senso, soltanto una «promessa» del processo educativo; apprendere è una preconditione neurofisiologica che non si caratterizza per elementi e contenuti, non ha in sé una specifica direzione educativa. Bisogna infatti attivarsi per comprendere il «luogo» in cui si vogliono innestare le pratiche educative, per «dare una forma» adeguata ai complessi processi di crescita e di insegnamento e apprendimento. Per parlare di «educazione» dobbiamo, dunque, imparare a muoverci con agilità in un mondo spesso ibrido, disorientante e privo di riferimenti condivisi.

Se ci pensiamo bene – sicuramente anche a causa di una mutata percezione del senso di sicurezza nelle città – si fa di tutto per tenere i bambini lontani dalle strade.

«Essere un bambino che passeggia da solo, al di fuori della supervisione adulta, per le strade di città, equivale, nella percezione comune, a una situazione allarmante, a qualcosa di sballato»¹⁹ (Grilli, 2019, p. 79). La proposta wardiana, all'opposto, sottolinea con forza la necessità che la vita dei bambini possa svolgersi nell'ambiente della vita, in uno spazio più ampio e meno «confinato» dei consueti luoghi deputati all'apprendimento. Questo implica necessariamente ripensare l'istituzione scolastica, a partire dal forte rapporto con le pratiche che in essa si svolgono. Se l'edificio scolastico è un «contenitore che include un contenuto», l'architettura si interconnette all'educazione e questo significa riflettere criticamente sulle modalità di interazione con il nostro ambiente fisico, per «armonizzare» la complessità del reale.

D'altronde, «L'armonia nasce dalla complessità, non dall'unità indifferenziata. [...] L'anarchia risulta non dalla semplicità di una società priva di organizzazione sociale, ma dalla complessità e dalla molteplicità di forme di organizzazione sociale»²⁰.

I bambini sviluppano un tipo di conoscenza della città che possiamo definire «cronobiologica», cioè un sapere cadenzato dalle scoperte e dagli accadimenti, ma gli adulti – costretti a organizzare i loro tempi sulla base del lavoro – cancellano questo tipo di conoscenza dei bambini e delle bambine. Un sapere che non si configura soltanto come «scoperta», ma che assume i caratteri di «messa in azione» di quelle pratiche di relazio-

¹⁸ A. Tolomelli, F. Antonelli, *L'educazione incidentale, gli adolescenti e Colin Ward: ripensando le comunità*, in «Civitas Educationis», n. 2, 2019, pp. 113-129.

¹⁹ G. Grilli, *La città che non c'è. Bambini, natura e ambiente urbano nella letteratura per l'infanzia*, in «Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education», 23 (2019) 54, pp. 65-91.

²⁰ *Ibidem*, p. 67.

ne necessarie per comprendere conflitti, diseguaglianze, possibilità di azione.

Probabilmente non è un caso che *Il bambino e la città* sia stato pubblicato dieci anni prima della Convenzione dei Diritti del Fanciullo (firmata a New York, il 20 novembre 1989), in cui all'Articolo 31 si ribadisce il riconoscimento «Al fanciullo [del] diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica [e che sia garantito il diritto a] partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed [incoraggiata] l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali».

Concludendo questa riflessione – che nell'economia del contributo abbiamo soltanto tratteggiato – ciò che si è inteso far emergere è la cifra pedagogica di Ward, un'eredità certamente da valorizzare nella (ri)progettazione di ambienti di apprendimento inclusivi e sostenibili, finalizzati alla crescita e al massimo sviluppo delle potenzialità del futuro cittadino.

I diversi luoghi della città e della campagna possono offrire, infatti, infiniti stimoli educativi, ma questo può avvenire solo se si è in grado di saperli leggere con lenti diverse.

La scuola potrebbe trasformarsi mediante questo tipo di educazione incidentale, configurandosi come spazio in cui le esperienze pratiche si configurano come base della motivazione ad apprendere. Una «scuola su misura» dei bambini e delle bambine – prendendo a prestito il costrutto claparedeiano – che sia in grado di concepire sia il contesto rurale sia quello urbano come luoghi di apprendimento, in cui la promozione dell'autonomia e dell'autodeterminazione sia la base per la partecipazione diretta alla vita sociale di bambine e bambini.

3. L'educazione ambientale tra natura e cultura

L'educazione ambientale negli ultimi anni, soprattutto in seguito ai cambiamenti intervenuti a livello planetario con conseguenze evidenti nell'ambito dell'agire umano, ha occupato uno spazio di indagine crescente anche nel sapere pedagogico.

La pedagogia, come evidenzia Cambi: «Ha recepito, in particolare, la nozione di ambiente (non visto come un semplice habitat da percorrere ed usare, ma come una 'nicchia ecologica' da rispettare e preservare – perché non riproducibile dopo che è stato distrutto – in ogni suo aspetto e forma: dagli animali alle piante, alla morfologia) che è penetrata sia nella elaborazione teorica di modelli di formazione sia nella pratica educativa e didattica»²¹.

Parlare di educazione ambientale vuol dire riferirsi ad un ambito di formazione pluridisciplinare in cui convergono prospettive di ordine economico, politico, ecologico, storico, biologico e culturale. Tra gli orientamenti più originali ed interessanti, possiamo ricordare la *deep ecology* o ecologia profonda²² che sostiene l'idea di non considerare il rapporto tra uomo e ambiente in termini esclusivamente etici e razionalistici quanto piuttosto da un punto di vista affettivo-emozionale, escludendo altresì, la tradizionale separazione uomo-ambiente arrivando a concepire un unico Sé cosmico.

²¹ F. Cambi, *Storia della Pedagogia*, Laterza, Roma-Bari, 1998, p. 535.

²² A. Naess, *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita*, Red Edizioni, Como, 1994.

Come sostiene Morin²³, è importante promuovere lo sviluppo di un pensiero ecologico come modello di sapere transdisciplinare, incentrato sulle connessioni e sulla complessità su scala globale, evitando il riduzionismo e le frammentazioni tipiche delle discipline scientifiche convenzionali. Questo tipo di pensiero favorisce una comprensione più completa dei sistemi viventi e dell'ambiente naturale offrendo una visione profonda e complessa della relazione tra l'umanità, la natura e il cosmo. Il suo pensiero ci invita a considerare che siamo contemporaneamente dentro e fuori la natura, poiché siamo esseri fisici, biologici, culturali, spirituali e cerebrali, ma anche cosmici. Se da un lato, quindi, siamo strettamente collegati all'ambiente naturale da cui abbiamo origine, dall'altro emergiamo attraverso la cultura, il pensiero e la coscienza, che ci distinguono e definiscono come esseri umani.

Allo stesso modo, anche l'approccio di Colin Ward all'educazione è affascinante e innovativo, sia perché sottolinea che l'educazione è sempre «educazione ambientale», promuovendo l'uso dell'ambiente come strumento educativo e l'educazione stessa in relazione all'ambiente naturale, sia perché supera la tradizionale concezione della famiglia e della scuola come i soli luoghi di apprendimento, concentrandosi sull'importanza dell'«incidentalità» dell'educazione²⁴, ovvero l'idea che l'apprendimento possa avvenire in modo spontaneo e informale, al di fuori delle istituzioni tradizionali. Le strade urbane, i prati, i boschi, gli spazi destinati al gioco e altri luoghi comuni possono diventare contesti educativi ricchi di opportunità di crescita. Questi ambienti offrono agli studenti la possibilità di esplorare, scoprire e apprendere in modo creativo. Questo tipo di istruzione informale, che si concentra sulla creatività e sull'intraprendenza, rappresenta un'alternativa concreta all'apprendimento di tipo tradizionale, promuovendo un'educazione autenticamente libertaria²⁵, che incoraggia gli individui a esplorare e a sviluppare le proprie passioni e interessi in modo naturale e autonomo, senza costrizioni e allo stesso tempo, contribuisce a sviluppare nei soggetti in formazione, la consapevolezza per l'importanza della valorizzazione, del rispetto e della tutela dell'ambiente naturale. In un'epoca in cui le questioni ambientali sono sempre più rilevanti, insegnare agli studenti a comprendere e preservare il mondo naturale è di fondamentale importanza.

4. Dalla storia al futuro: l'educazione ambientale come laboratorio di educazione alla partecipazione sociale

Fin dall'antichità, i greci e dopo di loro i romani, parvero assai interessati all'integrazione tra uomo e ambiente, dando origine alla teoria deterministica secondo la quale (Ippocrate, Arie, acque e luoghi) il fattore ambientale gioca un ruolo importante nella determinazione delle caratteristiche fisiche e culturali di un popolo. Poco interessati apparvero alla relazione contraria, cioè all'influenza che l'uomo può esercitare sull'ambiente, molto probabilmente si trattava di una logica conseguenza del fatto che gli antichi vivevano il rapporto con l'ambiente ancora nella prospettiva di un qualcosa a cui ci si dovesse adattare e non da adattare grazie ai propri mezzi. È per questo che tutte le gran-

²³ E. Morin, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, UNESDOC, Digital Library, Paris, 1999.

²⁴ C. Ward, *L'educazione incidentale*, Eleutera, Milano, 2018.

²⁵ C. Ward, *Anarchia come organizzazione*, Eleutera, Milano, 2019.

di civiltà nacquero sui fiumi ed in zone che potessero garantire una certa sicurezza alimentare. Anche laddove si fossero verificati episodi che sembrano preludere a dinamiche moderne (esempio per l'Italia, disboscamento della Sicilia e centuriazione della pianura padana) questi furono episodi che, nella loro eccezionalità non modificarono un rapporto millenario e consolidato.

Nel corso degli anni, questa visione ha subito una profonda revisione, sia a livello internazionale che a livello nazionale, sia dal punto di vista pedagogico e educativo che dal punto di vista normativo, infatti, nel nostro ordinamento giuridico, già nel 1948, l'art. 9, al comma 2, della Costituzione inseriva tra i principi costituzionali la tutela del paesaggio.

La suddetta tutela era stata letta, in particolare dalla Corte costituzionale in una accezione sempre più ampia del dato letterale, aprendo alla tutela paesaggistica – ambientale.

In particolare, con la sentenza n 179/2019 riferiva di un «processo evolutivo diretto a riconoscere una nuova relazione tra la comunità territoriale e l'ambiente che la circonda» ponendo l'accento anche sulla circostanza che (nel caso della sentenza il suolo, ma il discorso si attaglia ad ogni altro ambito territoriale), le risorse naturali eco-sistemiche non rinnovabili, essenziali all'equilibrio ambientali, sono capaci di esprimere una funzione sociale e di incorporare una pluralità di interessi e di utilità collettive, anche di natura intergenerazionale.

Con sentenza n. 71 del 2020 la Consulta affermava che la tutela del paesaggio riguarda l'intero territorio, anche quello degradato o apparentemente privo di pregio, evidenziando che la tutela non è più solo nazionale, stante la Convenzione europea del paesaggio del 19 luglio 2020, ratificata dall'Italia con legge n 14 del 2016. La quale convenzione lega il concetto di tutela, che non può essere più soltanto conservativa, alla gestione del territorio, che valorizzi gli interessi pubblici e delle collettività locali con interventi mirati.

Su questo sistema cucito dal Giudice delle Leggi, si è collocato agevolmente la riforma costituzionale del 2022 (L. Cost. n. 1 dell'11 febbraio 2022) che, per quel che qui interessa, ha aggiunto un terzo comma all'art. 9 Cost., disponendo che «Tutela l'ambiente, la biodiversità e gli ecosistemi, anche nell'interesse delle future generazioni», riprendendo in buona parte quanto precedentemente valorizzato dalla Corte Costituzionale, laddove per ambiente si vuole fare riferimento all'habitat degli esseri umani, mentre per ecosistema si intende la natura come valore in sé.

Inoltre, per rendere effettiva questa tutela all'art. 41 Cost, è stato aggiunto l'inciso per cui l'iniziativa economica, privata o libera, non deve porsi in contrasto con la salute e l'ambiente, ed al contrario debba essere indirizzata ai fini (anche) ambientali.

Che l'ambiente fosse costituzionalmente tutelato già da prima, appare chiaro anche dalle meno recenti pronunce della Corte di cassazione (una per tutte sentenza della III sez. della Cassazione Civile, n. 1087 del 03/02/1998) che affermava che la configurabilità dell'ambiente come bene giuridico trovava il proprio fondamento nella Costituzione e non nella Legge 349/1986 di riferimento.

Molte sono le Costituzioni degli altri Stati europei che pure hanno previsto una tutela ambientale; tra esse molte legano alla tutela dell'ambiente la tutela della salute, (come ad esempio il Portogallo, la Romania, la Croazia, la Francia, ecc.) e alcune rivolgono la tutela ambientale espressamente a favore delle future generazioni (come, ad esempio, la Germania).

La normativa europea prevede, con il Trattato sul Funzionamento dell'Unione Europea e con la Carta dei Diritti Fondamentali dell'Unione Europea, una espressa e precisa tutela ambientale nella sua accezione più ampia, prevedendo anche che l'Unione si debba confrontare con le altre istituzioni internazionali per raggiungere gli obiettivi di tutela ambientale.

Appare evidente che la coscienza europea è proiettata verso la tutela ambientale anche perché la riconosce legata alla «Protezione della salute umana» (art. 191, n. 1).

Tutto ciò è necessario affinché le società riescano a difendere l'ambiente in cui viviamo, ma non è sufficiente. È indispensabile che tutti i cittadini facciano la propria parte, oltre che come collettività, anche come singoli individui.

In questo contesto, nel settembre 2015, più di 150 leader internazionali si sono incontrati alle Nazioni Unite per contribuire allo sviluppo globale, promuovere il benessere umano e proteggere l'ambiente, facendo nascere «L'Agenda 2030 per uno sviluppo sostenibile», i cui elementi essenziali sono i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile²⁶.

Molti di questi 17 punti sono direttamente o indirettamente collegati alla tutela e alla sostenibilità ambientale.

Gli obiettivi sono certamente rivolti ai vari legislatori nazionali, ma altrettanto sicuramente sono rivolti a ogni singolo cittadino, il quale, perché l'obiettivo sia raggiunto, nel contesto e nel rispetto delle vigenti leggi nazionali, deve collaborare attivamente per il raggiungimento degli obiettivi prefissati dalle leggi e dai Trattati europei e internazionali.

Ancora prima della nascita dell'Agenda 2030 (nel 2015) la comunità internazionale ha intuito il ruolo fondamentale del processo Educativo per lo sviluppo sostenibile già nell'anno 2002, al Vertice Mondiale sullo Sviluppo sostenibile di Johannesburg, in cui l'UNESCO ha deciso di dedicare un Decennio delle Nazioni Unite all'ESS (DESD 2005-2014).

L'Unesco ha sviluppato «L'educazione allo sviluppo sostenibile» (ESD) quale risposta alle sfide urgenti e drammatiche che il pianeta deve affrontare.

Partendo dal presupposto che le attività collettive degli esseri umani hanno alterato gli ecosistemi terrestri in modo tale che la nostra stessa sopravvivenza sembra in pericolo a causa dei cambiamenti climatici, e che appare ogni giorno più difficile da invertire questo cambiamento, risulta necessario limitare il riscaldamento globale, prima che raggiunga livelli catastrofici. Ciò significa affrontare le questioni ambientali, sociali ed economiche in modo olistico.

Il programma educativo ESD per il 2030 dell'UNESCO mira a realizzare la trasformazione personale e sociale necessaria per cambiare rotta.

L'obiettivo dell'ESD tende a fornire supporto tecnico e politico per realizzare l'obiettivo, incoraggiando approcci innovativi e migliorativi dei programmi di educazione non formale attraverso i media, il networking e le partnership, ma anche offrire agli studenti di tutte le età le conoscenze, le abilità, i valori e la coscienza critica, per affrontare le sfide globali quali il cambiamento climatico, la perdita di biodiversità, l'utilizzo non sostenibile delle risorse e la disuguaglianza.

Ciò per permettere una scelta consapevole agli studenti di tutte le età, per iniziare azioni individuali e collettive finalizzate al cambiamento della società che dovrà prender-

²⁶ Per ulteriori approfondimenti si rimanda alla pagina web: <https://www.agenziacoesione.gov.it/comunicazione/agenda-2030-per-lo-sviluppo-sostenibile/>

si cura del Pianeta. Questo deve avvenire attraverso un processo di apprendimento permanente e parte integrante di un'istruzione di qualità finalizzata al miglioramento delle dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali dell'apprendimento e comprende contenuti e risultati dell'apprendimento, fino alla promozione dell'autoapprendimento.

L'UNESCO sostiene i paesi nello sviluppo e nell'espansione di attività educative incentrate su questioni di sostenibilità come il cambiamento climatico, la biodiversità, la riduzione del rischio di disastri, l'acqua, gli oceani, l'urbanizzazione sostenibile e gli stili di vita sostenibili, fornendo supporto, fornendo anche dati sulla misura in cui l'educazione alla cittadinanza globale e l'ESS sono integrate nelle politiche educative nazionali, nei programmi di studio, nella formazione degli insegnanti e nella valutazione degli studenti.

L'educazione al cambiamento climatico è il principale obiettivo tematico dell'ESS, in quanto aiuta le persone a comprendere e affrontare gli impatti della crisi climatica, fornendo loro le conoscenze, le competenze, i valori e gli atteggiamenti necessari per agire come a genti del cambiamento.

L'importanza dell'istruzione e della formazione per affrontare il cambiamento climatico è fondamentale, ed è giustamente riconosciuta tale nella Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici, nell'accordo di Parigi e nell'agenda associata di *Action for Climate Empowerment*, che invitano tutti i Governi a istruire, responsabilizzare e coinvolgere tutte le parti interessate e i principali gruppi sulle politiche e azioni relative al cambiamento climatico.

Il processo educativo appare quindi determinante per fornire la giusta risposta, anche internazionale, al cambiamento climatico perché ogni singola persona può agire ogni giorno in molti modi diversi per proteggere il pianeta.

Pertanto, tutti gli interventi educativi realizzati in tal senso non hanno come finalità la semplice trasmissione di nozioni, quanto piuttosto quella di guidare le giovani generazioni (e non solo) verso l'acquisizione di condotte comportamentali consapevoli, responsabili e sostenibili nei confronti dell'ambiente tali da esercitare in forme sempre nuove il proprio diritto di cittadinanza.

«L'impianto educativo alla sostenibilità, si fonda quindi su almeno tre aspetti:

- Conoscitivo (principi ecologici da un lato e impatto sull'ambiente di prodotti e di processi dall'altro).
- Formativo (sviluppo delle capacità di operare per problemi, comprendendone la complessità e sviluppo della creatività per l'elaborazione di un'ampia varietà di soluzioni).
- Orientativo (basato sulla stimolazione delle attività cognitive affinché i soggetti risultino costruttori della propria conoscenza e consapevoli dei propri comportamenti)»²⁷.

Si tratta di una vera e propria assunzione di responsabilità e impegno socio-politico, oltre che educativo, da parte non solo della scuola ma anche dell'extra-scuola, della famiglia e di tutti i servizi territoriali, che dovrebbero costituire un vero e proprio vasto laboratorio, operando «in una chiara prospettiva di sistema formativo integrato e di educazione permanente»²⁸.

²⁷ S. Sala, V. Castellani, *Significato e prospettive della sostenibilità. Il ruolo del mondo accademico, delle istituzioni, della scuola e delle imprese per lo sviluppo sostenibile*, Trento, Tangram Edizioni Scientifiche, 2010, p. 100.

²⁸ F. Frabboni, L. Guerra, C. Scurati, *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*, Milano, Mondadori,

Queste affermazioni sembrano essere in linea con i suggerimenti espressi da Colin Ward ormai più di cinquant'anni fa. Egli sosteneva che per educare in modo efficace alla sostenibilità e all'ambiente, è necessario iniziare con lo studio dei problemi specifici e delle sfide ambientali che ogni comunità si trova ad affrontare. Tale approccio, a partire dalla valorizzazione dell'autonomia e della creatività dei più giovani nell'esplorare e comprendere il mondo che li circonda, consente loro di comprendere meglio le questioni ambientali connesse alla loro vita e li incoraggia a partecipare attivamente alla ricerca di soluzioni di tali problemi. In questo modo, l'educazione ambientale si configura come educazione alla partecipazione civile e al miglioramento del proprio ambiente, rendendo i giovani capaci di promuovere un futuro sostenibile.

2005, p. 114.