



Università degli Studi di Genova
Genoa University



Scuola di
Scienze sociali
School of Social Sciences

DISFor Dipartimento di Scienze della Formazione

CORSO DI LAUREA IN PEDAGOGIA, PROGETTAZIONE E RICERCA EDUCATIVA

Verso un'educazione ecologica critica:

COSTRUIRE NUOVI PAESAGGI DELLA MENTE

Itinerari educativi basati su un'etica della Terra

Relatore: Prof.ssa Natasha Cola

Correlatore: Prof.ssa Rita Cersosimo

Candidato: Eleonora Poggi

ANNO ACCADEMICO

2024/2025

Indice generale

<u>PER LA SALUTE DELLA TERRA.....</u>	<u>12</u>
<u>La radice selvaggia del pensiero ecologico</u>	<u>13</u>
<u>Educare al senso di appartenenza planetaria.....</u>	<u>17</u>
<u>Il limite come origine della responsabilità.....</u>	<u>19</u>
<u>Responsabilità umane nei confronti della Terra.....</u>	<u>24</u>
<u>PENSARE RESPONSABILE DEI PROPRI PENSIERI.....</u>	<u>28</u>
<u>Una nuova postura della mente.....</u>	<u>29</u>
<u>Pensare in prospettiva ecologica</u>	<u>32</u>
<u>Dimensione politica e cambiamento sociale</u>	<u>40</u>
<u>APPROCCI PEDAGOGICI PER UN'EDUCAZIONE ECOLOGICA.....</u>	<u>47</u>
<u>Dalla crisi ecologica all'impegno educativo</u>	<u>48</u>
<u>Ecopedagogia, e giustizia educativa.....</u>	<u>56</u>
<u>Ecodidattica: rendere praticabile l'educazione ecologica</u>	<u>63</u>
<u>VOCI DAL TERRITORIO:</u>	
<u>EDUCATORI AMBIENTALI E PRATICHE DI EDUCAZIONE ECOLOGICA</u>	<u>72</u>
<u>Il fattore umano dell'educazione ecologica</u>	<u>73</u>
<u>Il questionario e il percorso di raccolta dei dati.....</u>	<u>77</u>
<u>Raccolta dei dati e struttura del materiale.....</u>	<u>81</u>
<u>Chi sono gli educatori che hanno risposto.....</u>	<u>84</u>
<u>Le testimonianze degli educatori: analisi delle domande aperte.....</u>	<u>89</u>
<u>Considerazioni finali.....</u>	<u>99</u>

“L’ ambientalismo senza la lotta di classe è giardinaggio.”

Chico Mendes (1944 - 1988)

Sindacalista, attivista e ambientalista brasiliano
ucciso per il suo impegno in favore
degli Indios dell'Amazzonia

Introduzione

La mia riflessione sul rapporto fra educazione ed ecologia, nasce da un percorso personale e professionale che mi ha portata, nel tempo, a interrogarmi sul significato della relazione tra esseri umani e natura.

Durante una bellissima e molto amata esperienza di orto-terapia (che ho descritto nel progetto “Crescere come una pianta”, realizzato per la tesi di laurea triennale in Scienze Pedagogiche e dell’Educazione) ho partecipato alla trasformazione di uno spazio cittadino residuale, nei pressi dei Giardini Luzzati, in un luogo di incontro e di comunità.

Il progetto nasceva con l’intento di creare un circolo virtuoso di relazioni, convertendo quell’area marginale in un orto sociale condiviso, realizzato insieme agli utenti psichiatrici dell’associazione Alfapp, ai ragazzi del Cepim e ai bambini della scuola Garaventa.

Attraverso questa luminosissima esperienza ho avuto modo di sperimentare direttamente quanto il contatto con la terra e in particolare con le piante, possa essere significativo nel percorso di vita in tutte le sue fasi, e soprattutto in che misura l’esperienza di cura, non solo ricevuta ma soprattutto donata, possa diventare strumento di empowerment personale e collettivo, aumentando la capacità di essere con, nel e per il mondo, offrendo la possibilità di sentirsi attori del cambiamento, per quanto piccolo, e di collaborare ad un progetto che riguardi il bene comune e la crescita del sentimento di affiliazione alla comunità.

Mi sento di affermare dunque che, durante questa esperienza, attraverso la cura quotidiana, il vivere insieme lo spazio dell’orto-giardino e l’osservazione dei processi naturali, che ben si prestano a diventare metafora delle situazioni che affrontiamo nella vita, abbiamo compreso che la relazione con la natura aveva cambiato quel luogo, ma prima di tutto noi stessi, restituendoci la capacità di sentire l’importanza e l’efficacia delle scelte che compiamo ogni giorno, se accompagnate da consapevolezza e una struttura ben consolidata.

L'esperienza di cura di un luogo naturale, anche se ridotto ad uno spazio interstiziale fra i palazzi della città, ha una profonda valenza educativa e terapeutica: ci restituisce equilibrio, autostima e senso di appartenenza.

Successivamente, il mio percorso è proseguito, come precaria, all'interno della scuola.

Durante un arricchente anno trascorso alla scuola dell'infanzia Villa Parodi di Sestri Ponente (Genova) ho avuto la possibilità di sperimentare concretamente l'educazione in natura, utilizzando il parco storico della villa in cui è collocato l'edificio scolastico, come ambiente di apprendimento: un'aula verde fuori le mura della classe.

Il progetto comprendeva il recupero delle parti verdi abbandonate del parco, a causa dell'impossibilità da parte dell'amministrazione di prendersene cura, avvalendosi anche della collaborazione dei volontari della protezione civile la cui sede operativa è situata nel parco. È stato recuperando uno spazio pianeggiante che venne chiamato "prato grande" dove sono stati piantati quattro alberi da frutto, legati ciascuno ad una stagione (per osservare il tempo ciclico), l'apposizione di cartelli sulle specie arboree presenti in tutto il giardino, per creare una "biblioteca degli alberi", la piantumazione di bulbi da fiore nelle aiuole e la creazione di un orto didattico.

In quel contesto ho potuto osservare nei bambini l'innato senso di biofilia: un entusiasmo e una naturale curiosità verso il vivente, un'attenzione spontanea per gli animali, le piante, i fiori e tutto ciò che di solito consideriamo uno "sfondo verde" alle nostre azioni quotidiane. Non so descrivere l'emozione e la sorpresa sui volti dei bambini nello scoprire che le carote escono dal terreno!.

Ho compreso quanto sia prezioso coltivare fin dall'infanzia un atteggiamento di meraviglia nella scoperta del mondo e l'interpretazione poetica nata dall'osservazione di ciò che ci circonda, tutto questo concorre alla nascita di un sentimento consapevole e duraturo di rispetto e cura verso l'ambiente che nel tempo, possono germogliare in comportamenti e scelte responsabili per il presente e il futuro.

La riflessione pedagogica che ha accompagnato queste esperienze si è unita ad una crescente attenzione per la crisi climatica e ambientale che caratterizza il nostro tempo, non di meno per la crisi morale, etica ed estetica che sta attraversando la nostra civiltà.

Come ricorda Hans Jonas, *“il potere dell’essere umano è oggi tale da imporre una nuova forma di responsabilità nei confronti del futuro”*.

Per questo ho compreso che è importante continuare a portare avanti progetti di trasformazione del territorio e della comunità ma che bisogna promuovere consapevolezza e cambiamenti dalla base del pensiero e del modo di interpretare la realtà.

Per “coltivare il futuro” bisogna creare un piano teorico di riferimento e soprattutto una prassi educativa che comprenda la necessità di sviluppare senso critico e capacità di analisi delle situazioni attuali e soprattutto di come queste vengono presentate e rappresentate all'interno della narrazione collettiva.

La responsabilità non può essere esercitata senza un cambiamento nel modo di pensare: serve creare gli strumenti per sviluppare un pensiero ecologico e critico strutturato, capace di comprendere la complessità e l'interdipendenza dei sistemi naturali e sociali.

Riflettendo su questi temi, e osservando il lavoro che svolgiamo a scuola come insegnanti, ho iniziato a interessarmi ad un'idea di educazione ambientale che non si occupi soltanto di trasmettere conoscenze ecologiche, ma soprattutto di formare una coscienza critica, empatica e consapevole. Come suggerisce Gregory Bateson *“non possiamo comprendere la mente separandola dal contesto più ampio in cui opera: pensare ecologicamente significa pensare in relazione, dentro la rete della vita”*.

Nel mio percorso di ricerca ho incontrato realtà e persone che hanno ampliato il mio sguardo, tra cui i “Cittadini Sostenibili” e “Italia che Cambia”, che ringrazio per avermi fatto conoscere progetti, pratiche e visioni di un modo diverso di abitare la Terra.

Grazie a queste esperienze ho compreso che l'educazione ecologica è prima di tutto educazione alla **cittadinanza planetaria**: implica responsabilità, partecipazione e la volontà di costruire relazioni più giuste con gli altri esseri viventi e con gli ecosistemi di cui facciamo parte.

Da queste esperienze nasce il mio desiderio di approfondire, attraverso questa tesi, non solo le basi filosofiche e pedagogiche dell'educazione ecologica e le più recenti ricerche sull'educazione alla sostenibilità, ma anche un'indagine concreta su ciò che si fa attualmente nel territorio genovese, soprattutto nelle scuole, con particolare attenzione agli operatori che conducono attività e laboratori di educazione ambientale per enti e associazioni locali. Per me non avrebbe senso condurre questa ricerca senza prima conoscere lo stato dell'arte di questa pratica, e piano piano sto scoprendo che nel "contenitore" dell'idea di educazione ambientale, c'è davvero di tutto: approcci diversi, strumenti molteplici, esperienze eterogenee, che riflettono la complessità dei temi che sono portati ad affrontare gli operatori che si pongono l'obiettivo di educare alla relazione con la Terra, ma che a volte possono contribuire a creare confusione e a rendere meno chiaro cosa si intende realmente quando si parla di ambiente, sostenibilità ed ecologia. Allo scopo di chiarirlo principalmente a me stessa, e successivamente di esporlo in questo lavoro, mi sono posta l'obiettivo di realizzare una serie di interviste, con domande aperte e chiuse, per comprendere cosa esiste già, cosa manca e quali nuove possibilità potrebbero nascere nel contesto Genovese e Ligure.

Quello che vorrei è proporre una riflessione che intrecci teoria e pratica, etica e pedagogia, pensiero critico ed empatia, delineando un modello di educazione ecologica critica capace di stimolare consapevolezza, partecipazione e cura. Educare oggi significa insegnare a pensare la vita dentro la vita e a riconoscere, nella relazione con la Terra, la condizione stessa della nostra umanità.

Per comprendere come questa idea di educazione abbia radici profonde nel pensiero ecologico, è necessario tornare alle sue origini, là dove la natura selvaggia ha cominciato a dialogare con la coscienza umana.

PER LA SALUTE DELLA TERRA

La radice selvaggia del pensiero ecologico

Un argomento cui sono molto affezionata, e che ha contribuito, quand'ero ragazza, ad accendere la mia curiosità verso il mondo vegetale, è la figura del “cacciatore di piante” ottocentesco.

Quando ho cominciato a interessarmi di botanica, sono rimasta profondamente affascinata da quelle vite dedicate all'esplorazione, a metà strada tra il ricercatore scientifico e l'avventuriero.

Nel libro “Cacciatori di piante” di Michael Tyler Whittle (The Plant Hunters, 1970), che ho letto con grande entusiasmo, si racconta bene il senso di meraviglia, la spinta alla scoperta e il richiamo all'avventura nei confronti di un mondo in cui la natura, nonostante lo sforzo della civiltà, non si è fatta addomesticare ma vive, libera, a volte spaventosa, sicuramente irresistibile. In quei racconti si sente forte il bisogno di ricongiungersi con un ambiente naturale che, per secoli, è stato guardato con timore e diffidenza da una civiltà che andava via via chiudendosi dietro le mura delle città.

Coltivare un giardino, per l'uomo moderno, significava portare dentro lo spazio sicuro delle case e dei palazzi, un frammento addomesticato di natura: un modo per contemplarla senza correre rischi.

Eppure, il rischio, una categoria dell'esistenza spesso fraintesa (come la sorpresa, l'imprevisto) è parte della vita stessa, e accettarlo è forse l'unico modo per comprendere cosa significa davvero essere al mondo.

Muoversi consapevolmente nell'ambiente in cui viviamo significa riconoscere la sua alterità, il suo potere di sorprenderci e di opporsi, o semplicemente ignorare, le nostre regole umane.

Alle origini del pensiero ecologico si trova proprio questa fascinazione verso l'ambiente naturale, questo desiderio di incontro con ciò che è selvaggio e per questo irresistibilmente attraente.

Il ritorno alla natura non è pertanto una fuga dalla civiltà, un tentativo di uscire in maniera più o meno definitiva dal perimetro delle mura cittadine (come provò a fare in una certa misura Thoreau), ma un volgere lo sguardo oltre il nostro

antropocentrismo, in un atto di umiltà che nasce dal bisogno di ritrovare equilibrio e senso di appartenenza.

È proprio questo il sentimento che anima il movimento Leopoldiano della “Land Ethic” (“Etica della Terra”), basato sul concetto di wilderness, parola che racchiude in sé l’idea di ciò che è libero, indomito, non addomesticato dall’uomo, capace di rigenerarsi e di sostenersi secondo le proprie leggi. La wilderness non fa riferimento a un luogo fisico, ma a una condizione dello spirito che si pone in relazione con la natura: è la memoria profonda della vita primigena che da qualche parte, nel profondo, ancora risuona dentro di noi.

Questo discorso, che affonda le sue radici nel trascendentalismo americano, trova fra le sue voci più evocative proprio Thoreau, che nel suo “Walden” (1854) compie un gesto radicale: si pone “fuori dalle mura della città” simbolo di ordine, sicurezza e civiltà, scegliendo di abitare il limite, quel confine che esiste fra ciò che è abitato e ciò che è selvaggio: il bosco, ponendosi in relazione con la natura (wilderness), che in questo modo diventa strumento di comprensione dell’esistenza.

Sulle rive del lago Walden Thoreau scoprirà che vivere in modo essenziale, senza il comfort della civiltà moderna, significa anche misurarsi con la fatica reale dell’esistenza.

Ogni gesto (tagliare la legna, coltivare, costruire, cucinare) diventa misura della propria vulnerabilità, della dipendenza reciproca tra uomo e ambiente.

Thoreau sperimenta che ogni bisogno, anche il più elementare, ha un prezzo in fatica, tempo, impegno; e che la natura non offre gratuitamente i suoi doni, ma richiede partecipazione e attenzione.

Questa esperienza gli rivela quanto la tecnica moderna ci abbia illuso di non aver più bisogno di avere un vero rapporto con la natura, se non come elemento decorativo nei nostri giardini, di poter vivere come se il mondo fosse un semplice sfondo che ha l’unico scopo di assecondare i nostri desideri.

L’aver asservito l’ambiente alle nostre necessità ci ha fatto dimenticare la relazione originaria che ci lega ad esso, quella rete di scambi, di equilibri e di

limiti che dovrebbe animare e dare un senso al nostro agire.

Ma l'esperienza di Thoreau non si conclude nel bosco, egli ritorna alla civiltà, portando con sé gli importanti insegnamenti appresi in natura insieme ad un sentimento di urgenza che lo spinge a comunicarli, attraverso i suoi scritti, proponendoli come una forte critica della società a lui contemporanea.

In tempi successivi, la voce che più profondamente ha saputo tradurre in azione la relazione con la natura è quella di John Muir, poeta, naturalista e attivista, considerato il padre del movimento ambientalista moderno.

Se Thoreau aveva scelto di allontanarsi dalla città per ritrovare il senso autentico dell'esistenza, Muir si spinge ancora più in là: trasforma la meraviglia che proviamo di fronte ai un paesaggio incontaminato, in un principio morale e politico, dando alla natura un diritto di esistere indipendentemente dall'utilità che l'uomo può trarre da essa.

Muir vede la natura come presenza viva, un tutto di cui sente di essere parte.

Scrive che «ogni cosa è collegata a ogni altra», anticipando quella visione sistemica che oggi riconosciamo come fondamento del pensiero ecologico.

Nei suoi diari e nelle sue lettere, Muir descrive con intensità quasi mistica il suo rapporto con il mondo naturale: il camminare tra le montagne diventa meditazione, il silenzio dei ghiacciai una forma di preghiera.

Per lui, la natura è una fonte di benessere interiore, un luogo in cui mente e spirito si sciolgono nella resa e trovano la pace.

Dalle sue contemplazioni in natura, nasce una nuova forma di "*coscienza attiva*", un profondo senso di responsabilità verso la bellezza del mondo.

Fu tra i primi a comprendere che la wilderness, nell'accezione di natura selvaggia, doveva essere protetta, non solo ammirata.

Grazie alle sue battaglie, vennero istituiti i primi parchi naturali americani, contribuendo a creare una nuova idea di "*tutela ambientale*".

Muir non era un accademico, ma un uomo che aveva scelto di vivere nella natura per comprenderla; un attivista che seppe trasformare la propria esperienza di meraviglia in azione politica e civile.

La sua eredità è duplice: spirituale e pratica.

Da un lato, Muir ci invita a guardare la Terra come un organismo vivente, un sistema interconnesso in cui ogni elemento ha valore e dignità; dall'altro, ci ricorda che questa visione deve tradursi in gesti concreti di cura e protezione. Nel suo sguardo, l'etica e la bellezza coincidono: difendere la natura non è solo un dovere, ma un atto d'amore.

La sua figura segna un passaggio fondamentale nella generazione del pensiero ecologico: da una sensibilità individuale a una coscientizzazione planetaria, capace di immaginare la Terra non come risorsa, ma come casa comune da custodire.

Ed è proprio su questa scia che si muove Aldo Leopold, raccogliendo l'eredità di Muir per trasformarla in un principio etico universale.

Se Muir ha dato voce al sentimento di appartenenza e alla necessità di proteggere la wilderness, Leopold ne fa una regola di condotta, una "Etica della Terra" fondata sull'idea che l'uomo non sia spettatore né padrone, ma membro di una comunità biotica più ampia, corresponsabile del suo equilibrio.

Con lui si fa strada la consapevolezza che ogni gesto umano ha un impatto sull'intero ecosistema e che il rispetto per la Terra è, in fondo, rispetto per noi stessi.

Nel suo libro "A Sand County Almanac" (1949), Leopold scrive che «una cosa è giusta quando tende a preservare l'integrità, la stabilità e la bellezza della comunità biotica; è sbagliata quando tende al contrario».

In queste parole si compendia un'intera visione del mondo: la Terra non è più soltanto un insieme di risorse, ma un organismo vivente, un sistema di relazioni di cui l'essere umano è parte integrante.

Il suo pensiero segna un passaggio decisivo nella storia del pensiero ecologico: l'amore per la natura, ereditato dal romanticismo di Thoreau e dalla contemplazione di Muir, si trasforma in responsabilità morale.

Leopold, che era ecologo e forestale, conosceva la complessità dei sistemi naturali e ne comprendeva l'estrema vulnerabilità.

Aveva osservato come ogni intervento umano, per quanto apparentemente piccolo, potesse alterare equilibri fondamentali intrecciati con la complessità

delle reti viventi, e comprese che la conservazione della natura non poteva più limitarsi a proteggere solo i suoi “pezzi” chiusi nel recinto dei parchi naturali, ma che doveva riguardare la salvaguardia dell'intero apparato biotico.

La sua Etica della Terra è dunque un'etica dell'interdipendenza: riconoscere che ogni essere partecipa in egual misura al benessere della comunità del vivente, e che la salute dell'insieme dipende da una cooperazione continua.

Educare al senso di appartenenza planetaria

L'insieme è maggiore della somma delle parti.

Lo diciamo spesso ai bambini, a scuola, per ricordare loro che la cooperazione è più efficace della competizione.

In questo pensiero riconosco la metafora che attraversa la mia ricerca: una teoria del tutto, dove ogni essere concorre all'equilibrio dell'insieme e alla bellezza.

Una figura, cui sono davvero affezionata, che per me rasenta il mito, è quella del giardiniere planetario, proposta da Gilles Clément: simbolo di un'umanità che accetta finalmente di essere una parte del pianeta, anziché tentare costantemente di dominarlo.

Ricordo quando un'amica mi portò, dalla Fiera del Libro di Bologna, un libricino color verde brillante con un titolo che non dimenticherò mai, tanto ancora risuona nella mia mente: “Il giardiniere planetario”(Clément G., 2008). Quel titolo, da solo, era portatore di una tale carica immaginativa, da essere riuscito ad aprire, nella mia mente, un nuovo orizzonte di conoscenza: l'idea del giardiniere planetario mi apparve come la sintesi di un mondo possibile, un manifesto gentile di armonia e responsabilità condivisa. Nel pensiero di Clément, il giardiniere non è un architetto né un custode: è un alleato della vita.

Non costruisce né impone, ma osserva, accompagna, prepara lo spazio perché la vita accada.

La cosa che più mi affascina è la sua arte di coltivare il tempo: un tempo fatto di attese, osservazioni, gesti discreti.

Educare al senso di appartenenza planetaria significa, in fondo, imparare a pensare come il giardiniere gentile di quelle pagine.

Osservare prima di agire, comprendere prima di intervenire, lasciare che il mondo segua i suoi ritmi, limitandosi a favorire ciò che concorre alla vita.

Questo modo di stare al mondo, nasce da un processo che Paulo Freire avrebbe chiamato coscientizzazione, e non può avere luogo se non con il risveglio critico che porta a riconoscere le strutture, le narrazioni e le abitudini sociali che ci impediscono di vedere con lucidità, e che ci dà la motivazione necessaria per andare oltre e poterle trasformare.

Freire ci insegna che educare non è riempire una mente, ma liberarla, liberare il pensiero dalla passività, la parola dal silenzio, la coscienza dall'obbedienza (qui vorrei citare un magnifico Don Milani, - di cui avremo modo di parlare successivamente – in alcuni testi poi raccolti sotto il titolo di: "L'obbedienza non è più una virtù", 1965).

In questo senso, l'educazione ecologica è un atto politico: aiuta a smascherare le illusioni della modernità che ci vogliono separati dalla natura, convinti di poterne disporre a piacimento.

Sviluppare il pensiero critico (ecologico) diventa allora un modo per riconnettersi al reale, per tornare a sentire il mondo non come risorsa, ma come relazione.

Il pensiero critico è l'elemento necessario attraverso il quale si può sviluppare un senso di cittadinanza planetaria: una coscienza capace di comprendere che il destino dell'uomo è intrecciato a quello della Terra.

Educare al senso di appartenenza planetaria significa formare esseri umani capaci di abitare la Terra come esseri consapevoli, non come padroni; capaci di immaginare e costruire un futuro che è e sarà la casa di coloro che ci sono

adesso e che verranno poi.

Dal sentimento di appartenenza nasce allora una domanda più urgente: come tradurre l'affezione in responsabilità? La risposta passa dal riconoscimento del limite e dalla sua educazione

Il limite come origine della responsabilità

Abbiamo visto come alla fine dell'Ottocento, in un periodo di profonde trasformazioni culturali e scientifiche, emerge un nuovo modo di interrogarsi sul rapporto tra uomo, scienza, conoscenza ed evoluzione.

La scoperta dell'inconscio, la nascita della psicoanalisi, l'espansione della scienza e della tecnica concorrono a spingere l'uomo oltre i confini del visibile, in una ricerca inesauribile di sé e del mondo.

È come se l'umanità intera avesse cominciato a percepire il senso del limite non come barriera invalicabile, ma come soglia di passaggio, confine mobile che definisce l'identità.

Oggi questa domanda sul limite torna con particolare forza, perché la crisi ecologica mostra in modo sempre più chiaro che immaginare uno sviluppo senza soglie significa mettere a rischio le condizioni stesse che rendono possibile la vita umana e quella degli altri viventi.

Quando rifletto su questo cambio di paradigma nel modo di pensare umano, mi viene sempre in mente una figura che amo profondamente: Arthur Rimbaud, il poeta veggente.

Rimbaud parla del poeta come colui che "*si fa veggente*" attraverso un «lungo, immenso e ragionato disordine di tutti i sensi». Mi piace molto l'immagine di questo "*disordine*", buttare tutto all'aria per avere la possibilità di vedere ciò che sta oltre le sovrastrutture che assumiamo come naturali e immutabili.

Il poeta, lancia la propria anima in una dimensione "*selvaggia*" dell'esistenza, cercando l'ignoto, trovando nuove connessioni, diventando "*ladro di fuoco*",

capace di vedere e anticipare il mondo a venire, facendosi veggente e guida di una nuova umanità.

In questo orizzonte, il limite non è un ostacolo, ma una linea di definizione e di senso.

È ciò che permette di dire “io”, di riconoscere un confine tra sé e il mondo, di accettare che esista qualcosa che non comprendiamo del tutto.

Ogni volta che la conoscenza o la tecnica spostano un po' più avanti questo confine, siamo chiamati a ridefinire la nostra etica, a interrogarci sul senso delle nostre azioni, le loro conseguenze, e sulla direzione del nostro agire.

Il limite diventa così il punto in cui la libertà incontra la responsabilità: sapere di non poter comprendere e considerare tutti i processi coinvolti, e proprio per questo scegliere con prudenza.

Insieme a questa ricerca interiore, di tipo filosofico e spirituale, la modernità ha sviluppato anche una forma di ansia sociale che si traduce in un forte desiderio di controllo nei confronti del futuro, controllo che si nutre di previsioni nel tentativo di tradurre l'incertezza in calcolo; di conoscere ciò che verrà per controllarlo o almeno prepararsi ad esso.

Dal sogno poetico del veggente dunque si passa alla costruzione di strumenti razionali e tecnici capaci di prevedere e dominare il divenire: la statistica, la sociologia, le scienze economiche e finanziarie.

Dietro questa sete di ricerca quantitativa, statistica, numerica, si cela, ancora una volta, la paura del limite: la paura dell'ignoto, dell'imprevisto, della perdita di controllo. L'idea di abbandonarsi ad esso e di lasciarsi attraversare non è contemplabile.

È in questo contesto, dove la potenza tecnica dell'uomo cresce più rapidamente della sua coscienza morale, che Hans Jonas avverte l'urgenza di una nuova etica.

Nel suo trattato “Il principio responsabilità” (H. Jonas, 1979), Jonas individua nella tecnica moderna una forza planetaria capace di alterare le condizioni

stesse della vita sulla Terra.

L'uomo, dice, ha acquisito un potere senza precedenti, ma non ha ancora sviluppato un'etica capace di contenerlo.

Jonas scrive dopo aver attraversato il Novecento europeo segnato da totalitarismi, guerre e distruzioni di massa: porta nella filosofia l'esperienza concreta di ciò che accade quando la potenza tecnica e politica procede senza un corrispondente approfondimento etico.

La sua proposta di una "*euristica della paura*" nasce proprio da questa constatazione: la paura non come sentimento paralizzante, ma come facoltà morale, come capacità di preveggenza, di navigare in quel disordine auspicato dal poeta e temuto dalle scienze sociali.

Immaginare le conseguenze più gravi delle nostre azioni serve a prevenire la distruzione; la paura diventa una forma di conoscenza, un modo per orientare l'agire verso la responsabilità, anche nei confronti del futuro.

Jonas ci invita a un'etica della "*prudenza attiva*", fondata sul riconoscimento della vulnerabilità del vivente e della fragilità del pianeta.

«Agisci in modo che gli effetti della tua azione siano compatibili con la permanenza di una vita autenticamente umana sulla Terra»: questo imperativo sintetizza la necessità di pensare le conseguenze a lungo termine, di assumere una responsabilità intergenerazionale che permetta la continuità della vita.

Dopo aver incontrato in Jonas il tema del limite e della responsabilità verso il futuro, sento il bisogno di avvicinare un altro nodo che attraversa in profondità la crisi ecologica contemporanea: la questione del valore.

In che modo valutiamo ciò che merita di essere protetto? Quali forme di vita, quali paesaggi, quali comunità entrano nella cerchia di ciò che riteniamo degno di cura, e quali invece restano ai margini?

La crisi socio-ecologica produce danni materiali e allo stesso tempo mette in questione quali vite consideriamo sacrificabili e la distruzione di quali territori accettiamo come "*danni collaterali*" delle nostre scelte economiche e politiche.

È su questo sfondo che il pensiero di Bryan G. Norton e J. Baird Callicott mi aiuta a mettere a fuoco il legame tra etica, ambiente e dignità umana.

Bryan G. Norton filosofo della politica ambientale e delle politiche pubbliche, sposta dunque l'attenzione sulla questione, per lui centrale, del valore.

Si chiede se la natura abbia valore solo in relazione ai bisogni umani oppure se ne possieda uno intrinseco.

Si oppone sia all'antropocentrismo forte, che considera la natura come strumento a disposizione dell'uomo, sia al biocentrismo assoluto, che tende a annullare ogni distinzione tra esperienza umana e ambiente, dimenticando la dimensione culturale e simbolica propria delle società umane. Propone una posizione intermedia, che chiama "*antropocentrismo debole*": una prospettiva in cui l'essere umano mantiene un ruolo centrale, ma soltanto in quanto parte di una totalità più ampia da cui dipende.

In questa visione, l'uomo non è misura del mondo, ma misura della propria responsabilità verso il mondo.

La natura non ha valore perché serve all'uomo, ma perché rende possibile la continuità della vita umana nella sua interdipendenza con tutte le altre forme di vita.

È utile ricordare che il pianeta continuerebbe a esistere anche se venissero meno le condizioni necessarie alla sopravvivenza umana, cercando nel tempo nuovi equilibri.

A essere in gioco non è quindi la "*salvezza della Terra*" in astratto, ma la possibilità di una vita umana degna all'interno di questa biosfera.

L'etica di Norton nasce da questo riconoscimento concreto dell'interdipendenza che lega dignità umana e salute degli ecosistemi.

Mi colpisce molto questa connessione tra dignità e ambiente, perché suggerisce che ogni discorso educativo sulla giustizia e sui diritti passa anche attraverso il modo in cui abitiamo la Terra.

Una vita umana autentica non può essere separata dal contesto naturale che la sostiene: vivere in un ambiente degradato significa perdere, insieme alla salute fisica, anche la possibilità di una vita ricca di relazioni, di bellezza, di futuro condiviso.

J. Baird Callicott, filosofo statunitense di etica ambientale, porta oltre questa riflessione, rielaborando in chiave contemporanea l'Etica della Terra di Aldo Leopold.

Nel suo pensiero, la moralità si estende all'intera comunità biotica: non riguarda solo le relazioni tra esseri umani, ma include l'insieme delle forme di vita e dei sistemi ecologici.

L'essere umano è parte integrante di un sistema, il cui valore non si esaurisce nell'utile immediato, ma si gioca nelle relazioni che tengono insieme il vivente. Ogni azione viene giudicata in base agli effetti che produce sulla salute, sulla stabilità e sulla bellezza dell'insieme.

Callicott parla di una vera e propria etica olistica, in cui il bene non è mai solo individuale, ma coincide con l'armonia del tutto.

Questa prospettiva mi aiuta a pensare l'educazione ecologica non come somma di gesti corretti, ma come allenamento quotidiano a percepirsi parte di una comunità più ampia del solo umano, in cui il benessere individuale trova senso dentro il benessere dell'insieme.

In questo senso, Callicott recupera e amplia il principio leopoldiano: «Una cosa è giusta quando tende a preservare l'integrità, la stabilità e la bellezza della comunità biotica; è sbagliata quando tende al contrario».

Per Callicott, l'etica ambientale si fonda su un sentimento di appartenenza ecologica: una consapevolezza vissuta, più che un dovere astratto.

La moralità non appare come un codice esterno da applicare, ma come un modo di percepire il legame che unisce la vita umana al resto del vivente, un'estensione della sensibilità morale alla totalità della rete ecologica.

In questa prospettiva, il valore dell'ambiente risiede nelle relazioni che sostengono la vita, in una vera e propria *“ecologia della mente”* nel senso batesoniano, in cui conoscere significa cogliere connessioni.

Le riflessioni di Norton e Callicott convergono verso un paradigma etico in cui la responsabilità ecologica nasce dall'incontro tra la consapevolezza del limite e il sentimento di appartenenza alla comunità della vita.

In questo orizzonte, il concetto di responsabilità intergenerazionale diventa

punto d'incontro tra etica, politica ed educazione: agire oggi in modo che chi verrà dopo possa ancora abitare un mondo vivibile, giusto e fecondo.
È un'etica del limite e del legame, che restituisce il senso di una cittadinanza planetaria fondata sulla vulnerabilità condivisa.

Responsabilità umane nei confronti della Terra

La responsabilità nasce dal riconoscimento della vulnerabilità, nostra e del mondo.

Una canzone del cantautore Ferrarese Vasco Brondi in una sua strofa dice: «è un super potere essere vulnerabili».

Ho sempre pensato, ascoltandola, che fosse profondamente vero: la vulnerabilità non è una mancanza, ma un'occasione, una forma di apertura, una possibilità di incontro.

Ci ricorda che tutto ciò che esiste è impermanente e fragile, e proprio per questo insostituibile e pieno di valore, parte di un destino condiviso.

Essere consapevoli dell'impermanenza dell'esistenza rende ogni cosa degna di attenzione, di cura, di presenza.

La vulnerabilità ci obbliga a fermarci, a godere delle cose nel momento in cui accadono, a trattenerle nella memoria del sentire.

Accettare di essere vulnerabili significa anche accogliere ciò che ci si affida, in un'ottica di reciprocità: affidarci al mondo e, allo stesso tempo, sentirci responsabili di ciò che ci si affida.

In questo scambio tra vulnerabilità e fiducia consiste il nucleo dell'etica della cura, una responsabilità che accompagna la vita con attenzione, che partecipa ai suoi processi e trova nella precarietà dell'essere il suo più grande motore.

Farsi responsabili significa agire con prudenza attiva: una forma di saggezza che nasce proprio dal riconoscimento della nostra vulnerabilità.

Sapere di essere esposti agli accidenti della vita è ciò che ci rende consapevoli del peso delle nostre azioni.

È la vulnerabilità, infatti, a insegnarci la misura del limite: ci ricorda che non siamo invincibili né separati dal mondo, ma parte di un intreccio molto complesso, che in gran parte ancora non comprendiamo, da cui dipende la nostra stessa esistenza.

La prudenza attiva si traduce non in paura di agire, ma in capacità di farlo con attenzione, con senso del limite e della conseguenza.

Dunque la responsabilità non si esercita solo nel fare, ma anche nel trattenersi, nell'attendere, nel saper riconoscere quando la vita chiede silenzio e contemplazione.

È il tempo coltivato dal giardiniere planetario, che sa di non poter controllare i processi della natura ma può predisporre le condizioni perché la vita accada vicino a lui, consapevole del fatto che ovunque nel mondo essa accade già da sé.

In questa prospettiva, la responsabilità non è un atto individuale ma un processo collettivo, una responsabilità condivisa che scaturisce dalla consapevolezza di esser parte di una vulnerabilità universale dalla quale nasce una solidarietà profonda, che supera i confini tra specie, culture e generazioni. L'educazione alla responsabilità ecologica si fonda dunque su questo tipo di empatia: conoscere la natura non basta, bisogna abitarla, sentirla, lasciarsi cambiare dal suo linguaggio silenzioso, esserne parte, avere fiducia, affidarsi e avere cura di ciò per cui siamo responsabili. In questo orizzonte la responsabilità diventa anche fondamento della cittadinanza planetaria.

Essere responsabili, dunque, non significa solo agire correttamente, ma portare questa consapevolezza all'interno delle nostre vite.

Per fare ciò bisogna provare a dare alla responsabilità nei confronti della Terra una forma riconoscibile, occorre una pratica consapevole, un'etica che si traduca in scelte concrete e quotidiane, e per ora potremmo definirle in questo

modo:

1. Responsabilità conoscitiva: **Conoscere per amare**

Si ama solo ciò che si conosce.

La prima forma di responsabilità è l'impegno a comprendere la Terra, i suoi ritmi e le sue relazioni.

Significa tornare ad osservare, esplorare, toccare, sporcarsi le mani.

È un atto di umiltà cognitiva: accettare che la natura non è un oggetto di studio ma una compagna di vita.

2. Responsabilità affettiva: **Coltivare la relazione**

La cura nasce dall'affezione.

Prendersi cura della Terra significa instaurare un legame di reciprocità con ciò che ci circonda.

L'educazione deve far accedere al sentimento di biofilia, accendere il desiderio di relazione con il vivente, perché solo ciò che suscita affetto può essere custodito.

3. Responsabilità etica : **Agire con misura**

Ogni azione ha conseguenze.

Agire responsabilmente significa recuperare la temperanza come virtù, scegliere secondo un principio di necessità, controllare e mantenere nei giusti limiti il soddisfacimento dei nostri bisogni e desideri.

È un'etica del limite e della lungimiranza.

4. Responsabilità politica: **Partecipare al bene comune**

La Terra è un bene comune e la sua salvaguardia richiede la partecipazione di tutti.

Ogni scelta quotidiana è un atto politico: consumare, educare, progettare, partecipare.

La responsabilità politica è l'impegno a costruire comunità più giuste e solidali, dove il futuro non sia proprietà di pochi ma diritto inalienabile.

5. Responsabilità educativa: **Trasmettere la cura**

La responsabilità si educa.

È compito della comunità, delle famiglie, della scuola e delle sue pratiche

pedagogiche quello di formare persone capaci di pensare criticamente, di interpretare la realtà e di scegliere con consapevolezza.

Educare alla responsabilità ecologica significa educare alla libertà e alla speranza: coltivare oggi la consapevolezza che potrà fiorire domani in nuove forme di giustizia, solidarietà e bellezza comune.

Perché queste forme di responsabilità possano radicarsi nella vita quotidiana, è necessario un modo diverso di pensare e di guardare il mondo.

Nei capitoli successivi proverò a descrivere questa nuova postura della mente, che chiamo pensiero critico-ecologico.

PENSARE RESPONSABILE DEI PROPRI PENSIERI

Una nuova postura della mente

Sicuramente uno degli incontri fondamentali di questo mio percorso è stato quello con il libro di Greta Thunberg, “La nostra casa è in fiamme” (G. Thunberg et al., 2019).

Ricordo con precisione il momento in cui il suo sguardo mi apparve nella vetrina della libreria Giunti della stazione di Genova Principe: un volto serissimo dentro una fotografia, uno sguardo penetrante che sembrava rivolgersi direttamente a me.

Ero in attesa di un treno per raggiungere la spiaggia di Arenzano, ma guardando la copertina di quel libro ebbi la netta sensazione che quell'immagine contenesse un richiamo.

Lo acquistai senza pensarci troppo e senza sapere bene cosa aspettarmi.

Arrivata in spiaggia iniziai la lettura mossa da un inconsueto sentimento d'urgenza.

Le parole scorrevano rapide, e con esse un crescendo di sensazioni: non solo la preoccupazione per un futuro, divenuto incerto, ma il desiderio di capire cosa stava accadendo.

È stato uno di quei momenti in cui ciò che si muove fuori di noi entra dentro e genera un cambiamento.

Quello sguardo, proveniente da una fotografia dentro una vetrina, ha cambiato il mio modo di vedere le cose.

Da quell'esperienza è nato il bisogno di informarmi, di approfondire, di non accontentarmi delle impressioni superficiali proposte dalla comunicazione ufficiale. È nata una forma di autoeducazione, un percorso che mi ha condotta progressivamente a sviluppare ciò che oggi chiamerei “*pensiero critico-ecologico*”, ovvero un modo di interrogare il mondo che nasce sempre da una relazione, da qualcosa o qualcuno che ci interpella, da un'immagine che ci chiama, da una parola che apre una domanda.

L'incontro con questo libro mi ha insegnato che, prima di capire, occorre imparare a "*vedere*".

L'atto di guardare, in vero, avviene come respirare: è un gesto quotidiano che compiamo senza rendercene conto.

La capacità di Vedere, invece, richiede un'attenzione diversa.

È un atto interpretativo, in cui decidiamo (spesso senza saperlo) a quale parte della realtà affidare la nostra attenzione, a cui dare la nostra fiducia.

Viviamo in un ambiente saturo di stimoli visivi. Le immagini che ci vengono mostrate selezionano ciò che merita di esser messo in evidenza e ciò che può restare sullo sfondo: suggeriscono emozioni, orientano i giudizi, costruiscono narrazioni.

Anche il discorso pubblico sulla crisi ecologica è veicolato soprattutto da immagini e slogan: fotografie di disastri, grafici che mostrano tendenze, campagne pubblicitarie che promettono soluzioni semplici a problemi complessi.

In questo panorama visivo, la distanza tra ciò che appare e ciò che realmente accade tende ad aumentare.

Ciò che vediamo influenza profondamente ciò che pensiamo, spesso ancora prima che la riflessione intervenga a livello conscio.

Per questo l'educazione visiva non è un aspetto marginale dell'educazione al pensiero critico-ecologico, ma ne diviene parte attiva ed essenziale.

Permette di comprendere che un'immagine non si limita a "*mostrare*" qualcosa, ma veicola sempre un'interpretazione, che agisce sulle nostre emozioni e attraverso di esse influenza la nostra percezione dei problemi.

Se non siamo preparati a interrogarla, può insinuare in noi significati distanti dalla reale natura delle cose o coglierci in un momento in cui non siamo abbastanza dentro l'argomento per poterla descrivere.

Vedere significa quindi saper distinguere, chiedersi come è costruita una rappresentazione, quali elementi vengono messi in primo piano, quali vengono

esclusi, quali emozioni vengono attivate.

È un processo cognitivo ed emotivo insieme, che richiede tempo, attenzione, disciplina, pratica.

Accanto all'educazione visiva è necessario ricostruire il rapporto tra le parole e i significati.

Viviamo in un contesto in cui termini come *“sostenibilità”*, *“crisi”*, *“emergenza”*, *“sviluppo”* vengono ripetuti così spesso, tra politica, media e social, da rischiare di perdere consistenza.

Entrano nel linguaggio comune in modo rapido e semplificato, senza il tempo di precisarne il senso. Le parole usate nel discorso pubblico sono sempre meno, scelte fra quelle più facili e spesso dal significato ambiguo.

Capire cosa indicano davvero in un determinato contesto richiede uno sforzo che non sempre siamo stati abituati a fare, o che a volte non consideriamo come necessario.

Il pensiero ecologico chiede invece di restituire continuità fra forma e sostanza, di ridare integrità ai significati, di ricollegare ciò che appare separato, di comprendere che i fenomeni non esistono separatamente e che ogni evento è il risultato di una relazione.

Riconoscere le connessioni tra ciò che accade nell'ambiente e ciò che accade nelle società, tra ciò che vivono le comunità e ciò che producono le economie, tra ciò che percepiamo e ciò che comprendiamo, è la condizione per pensare in modo più completo.

Questa operazione è possibile solo se ci si allena a dubitare delle spiegazioni immediate e delle narrazioni troppo semplici.

Richiede quella che potremmo chiamare una *“intelligenza relazionale”*: non limitarsi a osservare i singoli elementi, ma cogliere i legami che li uniscono.

Per tutte queste ragioni, il pensiero critico-ecologico non nasce da un'unica competenza, ma da un intreccio di pratiche: uno sguardo che sa interrogare le immagini, un uso più consapevole delle parole, la capacità di

cogliere i legami e di accettare la complessità.

È un pensiero che ricompone, che va in profondità, che cerca ciò che sta dietro quello che appare senza fermarsi alla superficie.

Questo tipo di pensiero, una volta sviluppato, permette di riconoscere come molte narrazioni sulla sostenibilità siano influenzate da interessi economici, da logiche di mercato o da strategie politiche che tendono a semplificare i problemi per renderli più gestibili o più comunicabili.

Aiuta a vedere che molte rappresentazioni visive (dal ghiacciaio che si scioglie agli animali in via d'estinzione) possono suscitare paura o commozione, senza però aiutare a comprendere le cause profonde della crisi.

E consente, soprattutto, di avvicinarsi alla complessità senza cedere alle semplificazioni faziose: di leggere criticamente i messaggi, distinguere tra dati e opinioni, tra analisi e propaganda, tra informazione e narrazione.

In questo, il pensiero di Paulo Freire resta fondamentale: senza coscienza critica non c'è libertà, e senza libertà non c'è possibilità di cambiamento.

Il pensiero critico-ecologico è dunque il primo passo per diventare cittadini capaci di interpretare la realtà e di partecipare alla sua trasformazione.

Pensare in prospettiva ecologica

Se il capitolo precedente ha cercato di delineare che cosa significa assumere una nuova postura della mente, capace di vedere e di interpretare criticamente le immagini, le parole e le narrazioni che ci circondano, qui il discorso si sposta su come questa postura diventa sguardo sul mondo.

Pensare in prospettiva ecologica significa imparare a guardare il presente da un punto di vista che va oltre l'immediatezza e allarga lo sguardo alle relazioni che sostengono la vita, alle conseguenze nel tempo, ai legami tra ciò che facciamo qui e ciò che accade altrove.

È un modo di immaginare e di progettare che prova a uscire dalla superficie dei

fenomeni e dalla voracità della cronaca, per collocare ogni gesto, ogni scelta, ogni parola dentro un intreccio più ampio di implicazioni sociali, culturali, economiche e ambientali.

È una postura della mente, ma anche del vivere quotidiano: una disposizione che porta a chiedersi da dove arrivano le cose, come sono collegate tra loro, quale storia raccontano.

Quando questa capacità di visione comincia a radicarsi, accade qualcosa di semplice e molto concreto: le persone che coltivano lo stesso tipo di attenzione finiscono per riconoscersi e connettersi.

Chi prova a mettere in discussione certi modi di consumare, chi si interroga sulle conseguenze delle proprie scelte, chi sente la necessità di legare ecologia, giustizia sociale e futuro tende ad avvicinarsi.

Nascono amicizie, piccoli progetti, scambi di informazioni e di pratiche quotidiane.

In questo senso, pensare in prospettiva ecologica è un modo di fare comunità: diventa un terreno comune che permette di incontrarsi e di agire insieme.

In questo capitolo provo a raccontare come, attraverso una serie di incontri ed esperienze fortunati (alcuni già richiamati nelle pagine precedenti) questa postura si sia concretizzata, per me, dentro relazioni autentiche e reali. Fondamentali sono stati i racconti quotidiani della rassegna stampa di Italia che Cambia e il lavoro condotto sul territorio genovese dall'Associazione Cittadini Sostenibili.

Queste realtà sono diventate, per me, non solo oggetti di studio, ma esempi vivi di cosa può voler dire pensare e agire in prospettiva ecologica sul territorio.

Quando ho iniziato a pensare a questa tesi, avevo già incontrato, nel tempo, persone e gruppi che sperimentavano modi diversi di immaginare il vivere comune: orti condivisi, esperienze di educazione in natura, percorsi di cittadinanza attiva. Non si trattava di esplorare un continente del tutto sconosciuto, ma di capire come, nel contesto genovese, queste esperienze si intrecciassero fra loro.

Avevo l'impressione che esistesse una rete di pratiche e di realtà impegnate sui temi dell'ecologia e dell'educazione, ma che fosse di difficile accesso, frammentata, visibile soprattutto a chi ne faceva già parte.

Da questa impressione è nata una domanda che mi sta ancora molto a cuore: chi, a Genova, si occupa oggi di educazione ambientale e di pensiero critico ecologico? Quali percorsi vengono proposti alle scuole? Dove si sperimentano pratiche che tengono insieme sostenibilità, cittadinanza, cura dei luoghi?

Per provare a rispondere, ho pensato di scrivere alla redazione di Italia che Cambia, cosa che desideravo fare già da tempo.

Ho pensato subito a loro perché da anni questo progetto editoriale racconta esperienze di transizione ecologica, sociale ed economica in tutta Italia, costruendo una sorta di mappa delle realtà che cercano di trasformare il modo di abitare e di vivere nel nostro paese.

Ho scritto chiedendo se conoscessero realtà genovesi impegnate nell'educazione ambientale.

Dopo pochissimo tempo ho ricevuto risposta da una redattrice che vive a Genova e lavora anche come guida ambientale.

Questo incontro ha ampliato il panorama davanti a me, permettendomi di posare lo sguardo su iniziative che ancora non conoscevo.

Mi ha parlato di associazioni, progetti, percorsi educativi attivi in città e, soprattutto, mi ha messo in contatto con Cittadini Sostenibili.

L'Associazione Cittadini Sostenibili è una realtà genovese composta in gran parte da persone che, oltre a essere attiviste, sono anche professioniste in ambiti legati all'ambiente, alla comunicazione, all'educazione.

In associazione mettono queste competenze a disposizione in modo volontario, senza che avvenga mai una transazione economica.

L'organizzazione segue un principio di rete "*a maglie strette*": non ci sono figure carismatiche centrali o gerarchie marcate, ma nodi che dialogano tra loro, ciascuno con la propria competenza e responsabilità.

L'obiettivo dichiarato è proprio quello di fare rete: condividere informazioni su

luoghi in cui si può riparare invece di buttare, scambiare vestiti, recuperare mobili, riciclare o smaltire materiali inconsueti, trovare alternative concrete al modo “*ordinario*” di consumare.

Il fatto che il lavoro sia volontario e non legato a logiche di finanziamento contribuisce a mantenere un ampio margine di libertà: i progetti possono restare aderenti all’etica e alla visione che li ispira, invece di doversi adattare a griglie esterne.

Quando ho contattato l’associazione per presentare il mio progetto di tesi, mi sono subito accorta di essere entrata in dialogo con persone che condividevano molte delle domande che avevano guidato il mio percorso. Da questo incontro è arrivata la proposta di partecipare a una formazione interna rivolta a chi desidera diventare educatore o educatrice nei laboratori che l’associazione realizza nelle scuole.

È in quel contesto che ho potuto conoscere i loro laboratori e i percorsi di educazione ambientale rivolti alle classi, e che ho cominciato a vedere in che modo il pensiero ecologico può tradursi in pratica educativa.

Bisogna precisare che una parte importante della riflessione attuale sull’educazione ambientale mette in evidenza il rischio che molte proposte restino alla superficie dei problemi.

Alcuni documenti, come “Alfabeti ecologici – Manifesto per l’educazione ambientale del futuro” (Ministero dell’Ambiente e MIUR, 2017), mettono in guardia da percorsi che si limitano a trasmettere informazioni o a promuovere comportamenti “*corretti*” (la raccolta differenziata, il risparmio energetico, ecc.) senza interrogare i modelli culturali, economici e sociali che hanno prodotto la crisi ecologica.

Nel contesto italiano questo Manifesto è stato presentato come atto di indirizzo nazionale e ha offerto un linguaggio comune a molte esperienze di educazione ambientale: è stato ripreso in progetti territoriali, percorsi di formazione per docenti, iniziative promosse da parchi, associazioni e amministrazioni locali, che lo hanno utilizzato per riorientare obiettivi, metodologie e alleanze

educative in chiave di sostenibilità e giustizia sociale.

In questi casi, l'educazione ambientale rischia di ridursi a una lista di buone pratiche, preziose, ma insufficienti, che non modificano davvero il modo di pensare.

Da notare come la preoccupazione per un'educazione ambientale troppo superficiale non riguardi solo i documenti italiani più recenti.

Ad esempio Arne Næss, nel suo confronto tra "*shallow ecology*" e "*deep ecology*", descriveva già due modi diversi di affrontare la crisi ecologica: da una parte un approccio "*superficiale*", che si limita a contenere i danni senza interrogare il modello di sviluppo che li produce; dall'altra un approccio "*profondo*", che invita a ripensare il rapporto tra umanità e natura, il concetto di benessere, il posto dell'essere umano nella rete della vita.

Quando rileggo oggi questa distinzione, la sento molto vicina a ciò che vedo nei contesti educativi: alcuni percorsi si fermano a suggerire nuove abitudini "*corrette*", altri provano davvero a mettere in discussione le immagini di progresso, di ricchezza, di futuro che diamo per scontate.

Riprendere la lezione di Næss, in questo senso, significa chiedersi se i percorsi di cui parlo in questa tesi aiutino a cambiare sguardo oppure si limitino ad adattare un modo di vivere che resta sostanzialmente immutato.

Nella pratica, molti laboratori proposti da enti strutturati vengono costruiti per rispondere ai requisiti di bandi ministeriali o europei.

I contenuti e gli obiettivi vengono spesso definiti a partire dalle linee guida del bando: parole chiave, tematiche "*strategiche*", indicatori da soddisfare, format da rispettare.

Il rischio è che la progettazione educativa si pieghi a queste logiche imposte dall'esterno: invece di nascere da un'analisi dei bisogni reali di un territorio o di una comunità scolastica, finisce per allinearsi alle priorità e alle narrazioni dell'istituzione che finanzia.

La ricerca di fondi diventa così una necessità comprensibile, ma può trasformarsi in un circolo vizioso: si progettano attività per accedere a un finanziamento, più che per rispondere a un bisogno percepito come urgente.

Ciò che mi ha colpita nei progetti di Cittadini Sostenibili è proprio la distanza da questo meccanismo.

I laboratori che ho potuto osservare nascono dalla percezione di problemi concreti: la difficoltà di orientarsi tra le informazioni, la distanza tra discorsi sulla sostenibilità e pratiche quotidiane, la fatica di collegare ciò che accade nella propria città ai grandi scenari globali.

Il fatto che chi li progetta e li conduce lavori su base volontaria, portando però una competenza professionale maturata altrove, permette di mantenere una coerenza forte tra contenuti, metodo e valori.

Si tratta di percorsi con un orientamento chiaro, ma non riducibili a strumenti di propaganda: cercano di tenere insieme rigore informativo, attenzione educativa e libertà di sguardo.

Tra i diversi percorsi proposti dall'associazione, il laboratorio sulle fake news è diventato per me un modello di riferimento, soprattutto per il modo in cui è stato pensato, per la cura dedicata alla formazione degli operatori, per lo stile con cui viene condotto nelle classi.

Questo tipo di approccio risponde in modo diretto alle problematiche e ai bisogni emersi nel capitolo precedente.

Il punto di partenza è semplice e radicale: riconoscere che oggi gran parte della nostra percezione del mondo nasce da ciò che leggiamo e vediamo in rete, sui social, nei notiziari, nelle campagne istituzionali.

Testi brevi, titoli, immagini, video di pochi secondi contribuiscono a formare opinioni, paure, entusiasmi, assuefazioni.

Durante il laboratorio, con gli studenti si analizzano esempi concreti di notizie e contenuti: si guardano i titoli, si osservano le immagini, si ascolta il tono della narrazione.

Si prova a capire quali emozioni vengono sollecitate, quali elementi vengono enfatizzati, quali informazioni mancano.

Si imparano criteri per valutare l'affidabilità di una fonte, ci si interroga su chi abbia interesse a diffondere un certo messaggio e in che modo questo possa

influenzare il modo in cui percepiamo fenomeni complessi come la crisi climatica, le migrazioni, i conflitti.

In questo lavoro, educazione al linguaggio ed educazione visiva procedono insieme.

Le immagini non sono trattate come elementi estetici o didascalici, ma come veri e propri *“testi”* da leggere: la scelta di un soggetto, di un'inquadratura, di un colore, di un'espressione facciale produce significati precisi. Allo stesso tempo, le parole vengono interrogate: perché si parla di *“emergenza”* climatica o migratoria? Che cosa suggerisce questa espressione? Quali idee di normalità e di eccezione porta con sé?

Le riflessioni contemporanee sul pensiero critico insistono su questo intreccio tra competenze cognitive e dimensione etica: pensare criticamente non è un esercizio astratto, ma un modo di rapportarsi al mondo che implica responsabilità, apertura al dubbio, disponibilità a rivedere le proprie opinioni. Il laboratorio offre uno spazio protetto in cui questi atteggiamenti possono essere sperimentati: si discute, si argomenta, ci si confronta su esempi concreti, imparando a distinguere tra dati, interpretazioni e opinioni.

Il fatto che tutto questo avvenga nella scuola è significativo: la scuola diventa, almeno per un momento, un luogo in cui è possibile fermarsi a riflettere su ciò che di solito attraversiamo in modo frettoloso; un luogo in cui le domande non vengono liquidate come *“perdita di tempo”*, ma accolte come parte essenziale del processo educativo.

Volendo allargare il campo, un altro aspetto che considero particolarmente importante è il radicamento territoriale di queste esperienze. Cittadini Sostenibili non si limita a entrare nelle classi: lavora contemporaneamente sul territorio, organizza eventi, costruisce mappe di luoghi e servizi, promuove iniziative di scambio e di riuso. Pensare in prospettiva ecologica, in questo contesto, significa riconoscere che la conoscenza non nasce solo dai libri o dai programmi scolastici, ma anche dalla frequentazione consapevole dei luoghi.

Alcuni contributi sull'educazione ambientale in Italia insistono proprio sull'idea di *"territorio educante"*: parchi, piazze, biblioteche, giardini, associazioni, mercati vengono considerati come parti di un ecosistema formativo più ampio, in cui la scuola è un nodo importante, ma non l'unico. Questa visione si avvicina a ciò che, in altri contesti, viene descritto come educazione diffusa: l'idea che i confini tra dentro e fuori la scuola possano diventare più permeabili, permettendo agli studenti di apprendere non solo sul mondo, ma nel mondo.

La prospettiva ecologica, da questo punto di vista, riguarda anche l'organizzazione degli spazi e dei tempi: imparare a osservare un quartiere, a leggere le trasformazioni di un paesaggio urbano, a riconoscere i segni della storia dei luoghi in cui viviamo diventa già una forma di educazione ambientale e civica.

Per me, questo incontro ha rappresentato la naturale prosecuzione della precedente esperienza di "Crescere come una pianta", in cui avevo sperimentato il valore educativo dell'orto urbano come luogo di crescita condivisa.

Lì avevo visto come il prendersi cura di uno spazio comune potesse generare senso di responsabilità, appartenenza e fiducia. Qui ho ritrovato la stessa logica, declinata in un'altra direzione: prendersi cura del paesaggio informativo e simbolico in cui vivono i ragazzi, aiutandoli a orientarsi, a riconoscere le manipolazioni, a costruire uno sguardo più lucido.

In entrambi i casi, al centro c'è l'idea che l'educazione ecologica non rappresenti un'aggiunta opzionale, ma una lente attraverso cui rivedere l'intero progetto educativo: non solo il *"cosa"* si insegna, ma il *"come"*, il *"dove"* e il *"perché"*.

Queste esperienze, intrecciate alla riflessione teorica, mi hanno mostrato come ogni scelta educativa abbia già in sé una dimensione sociale e politica, che chiama in causa il modo in cui immaginiamo il futuro.

Dimensione politica e cambiamento sociale

Nel capitolo precedente ho provato a mostrare come il pensiero critico-ecologico possa trasformare la nostra idea di educazione.

Quando lo applichiamo a ciò che accade nella società, diventa chiaro che il discorso non riguarda più solo la scuola o l'educazione, ma anche la dimensione politica.

Qui uso la parola politica in un senso ampio: comprende le grandi decisioni degli Stati e delle istituzioni sovranazionali, ma anche le scelte di un comune, di una scuola, di un'associazione; arriva fino alle modalità con cui ciascuno di noi consuma, parla, educa, partecipa, oppure sceglie di non intervenire.

Ogni decisione ha alle spalle convinzioni, paure, interessi, rappresentazioni del mondo; perfino scegliere di non cambiare nulla, di *“lasciare le cose come stanno”*, produce effetti, visibili o più sottili.

In questo orizzonte, il pensiero critico-ecologico diventa una forma di attenzione che aiuta a vedere come potere, economia, ambiente e vita quotidiana siano intrecciati.

Rende più leggibile il legame tra la temperatura di un pianeta che si scalda, le decisioni politiche che regolano estrazioni e commerci, il peso delle multinazionali e dei grandi gruppi finanziari, ma anche le possibilità concrete che cittadine e cittadini hanno di incidere su ciò che li riguarda, con la propria voce e con le proprie azioni.

Una delle immagini che più risuona con questi pensieri l'ho trovata nell'opera di Paulo Freire.

Nei suoi scritti più tardi, raccolti nel volume *“Il diritto e il dovere di cambiare il mondo”* (Freire P., 2021), l'autore insiste sull'idea che la storia non sia un copione già scritto, ma uno spazio di possibilità.

Gli esseri umani sono certamente condizionati da strutture economiche, sociali e culturali, tuttavia le loro vite non si esauriscono in questi condizionamenti: restano capaci di valutare, confrontare, scegliere, decidere, intervenire.

Proprio qui si colloca, per Freire, il senso politico dell'educazione.

Se riconosciamo che le persone hanno la possibilità di scegliere come vivere e con chi schierarsi, allora l'educazione entra sempre nel campo della responsabilità. Contribuisce a definire quale mondo riteniamo giusto, desiderabile, abitabile. Può aprire gli occhi sulle strutture che limitano la libertà e invitare a cercare strade per trasformarle; oppure può abituare a considerarle naturali e inevitabili. Può nutrire il desiderio di cambiamento, oppure rafforzare la rassegnazione.

In alcune pagine particolarmente intense, Freire descrive l'ideologia neoliberale come una *"nuvola grigia"* di fatalismo che presenta la disoccupazione di massa, la povertà, la distruzione ambientale quasi come se fossero fenomeni naturali, di fronte ai quali non resterebbe che *"lavarsene le mani"*.

Contro questo immaginario, rivendica il dovere di educare a rifiutare il fatalismo, a criticare l'idea che *"la realtà è questa e non serve a niente lottare"*.

La sua è una pedagogia dell'indignazione che non sfocia nella violenza, ma in un movimento guidato da un sentire diverso: trasformare l'indignazione in amore per il mondo, in una cura ostinata per la possibilità di un futuro più giusto.

L'educazione, in questa prospettiva, diventa uno spazio in cui le persone imparano che cambiare è difficile e richiede tempo, ma resta possibile; che ogni progetto di giustizia incontra un contro-movimento che cerca di ostacolarlo, e che riconoscere questo conflitto significa già assumere una posizione politica.

Un'altra radice importante di questa riflessione, nel contesto italiano, è l'esperienza di don Lorenzo Milani e della scuola di Barbiana.

Ci tengo a inserire questo esempio fra quelli proposti, perché la figura del priore di Barbiana ha avuto un ruolo decisivo nella mia formazione come educatrice. Per don Milani, il modo in cui si stabiliva chi *"doveva"* studiare e chi no rivelava un'ingiustizia profonda: si dava per scontato che i figli dei contadini, dei pastori, degli operai sarebbero rimasti per sempre in una posizione sociale subordinata. In questo scenario, offrire loro strumenti di analisi critica appariva superfluo, se non addirittura rischioso: perché mettere nelle mani di chi era destinato a restare ai margini la capacità di leggere con chiarezza la propria condizione?

A volte questo atteggiamento veniva persino giustificato come forma di compassione: evitare di rendere consapevole chi, si pensava, non avrebbe avuto reali possibilità di cambiare vita.

La scuola di Barbiana si impegna a rovesciare questo presupposto: nessuno viene escluso dal diritto di capire il mondo, di leggerlo, di nominarlo.

L'esperienza portata avanti dalla scuola di don Milani mostra in modo concreto come una piccola comunità educativa possa diventare luogo di resistenza e creatività, in cui la parola e la capacità di agire vengono restituite a chi ne era stato privato.

Nella "Lettera a una professoressa" (Don Lorenzo Milani e gli alunni della scuola di Barbiana, 1967) questo gesto assume un significato politico preciso: non si tratta solo di aiutare alcuni studenti a recuperare gli insegnamenti didattici rispetto al programma ministeriale, ma di denunciare un sistema che protegge chi è già avvantaggiato e considera superflua l'istruzione per chi è destinato a lavori faticosi e poco riconosciuti.

La scelta di insegnare italiano, storia, diritto, di discutere di Costituzione e di giustizia sociale con ragazzi che molti avrebbero ritenuto "non adatti alla scuola" diventa un modo per rifiutare la rassegnazione e l'idea che le gerarchie sociali siano immutabili.

Quella di Barbiana è un'esperienza periferica, situata in un luogo marginale, costruita da un piccolo gruppo di persone.

Eppure ha inciso a lungo nel dibattito pubblico, ha generato domande scomode, ha ispirato insegnanti, educatori, attivisti.

Mostra come una comunità minoritaria, quando coltiva idee chiare, obiettivi precisi e pratiche coerenti, possa influenzare la maggioranza attraverso la forza dell'esempio, la coerenza tra ciò che afferma e ciò che vive, la capacità di nominare le ingiustizie.

Esperienze come quella di Barbiana mettono al centro una domanda che oggi considero decisiva: chi ha accesso alla parola e al potere di interpretare il mondo? Chi viene invitato a raccontare la propria storia e chi, invece, resta sullo sfondo, come se non avesse nulla di importante da dire?

È proprio su queste relazioni di potere dentro la scena educativa che si concentra anche Bell Hooks, quando parla di “*education as the practice of freedom*”.

In un contesto diverso dunque, ma con affinità profonde, Bell Hooks descrive l'educazione come pratica di libertà.

Nei suoi testi sul pensiero critico, insiste sul fatto che ogni aula è attraversata da rapporti di potere: contano il genere, la razza, la classe sociale, l'orientamento politico, le storie personali di chi siede ai banchi e di chi occupa la cattedra.

Hooks invita chi insegna a riconoscersi come soggetto situato, con privilegi e vulnerabilità propri, e a chiedersi chi viene ascoltato, chi viene interrotto più spesso, chi parla con sicurezza e chi tace.

L'educazione diventa così un luogo in cui le biografie entrano in scena, non per essere “*confessate*”, ma per rivelare come le strutture di potere attraversano le vite concrete.

Per Hooks, un'educazione impegnata è quella che permette agli studenti e alle studentesse di portare in aula la propria esperienza, di raccontare come certe forme di oppressione toccano la loro vita concreta.

Questo sguardo mi aiuta a leggere anche la crisi ecologica: non riguarda “*l'umanità*” in astratto, ma corpi precisi, collocati in luoghi precisi.

Chi abita quartieri inquinati, chi vive vicino a discariche, chi subisce con più forza gli eventi climatici estremi, chi ha meno possibilità di difendersi legalmente o economicamente, non è mai una massa indistinta.

In questa prospettiva, parlare di educazione ecologica significa anche interrogare il potere in educazione: da quale posizione parlo quando propongo un laboratorio sulla sostenibilità? Quali esperienze riconosco come autorevoli? Chi ha il privilegio di considerare la crisi ecologica un tema “*da studiare*” e chi la sperimenta già come condizione di vita?

L'intersezionalità, così come viene proposta da molte autrici femministe e da Hooks stessa, diventa allora una lente preziosa per l'ecopedagogia: permette di

vedere come genere, classe, provenienza, appartenenza etnica e collocazione geografica si intrecciano nel determinare chi paga il prezzo più alto della distruzione ambientale e chi ha più strumenti per proteggersi.

Questa idea di educazione come pratica di libertà e di giustizia non vive solo nelle esperienze locali, ma compare anche nei documenti delle istituzioni internazionali.

Il rapporto UNESCO “Rethinking education: Towards a global common good?” (UNESCO, 2015), tradotto in Italia come “Ripensare l’educazione. Verso un bene comune globale?”, propone di considerare l’educazione come bene comune e non solo come investimento individuale.

Collega in modo esplicito crescita economica, diritti umani, giustizia sociale, equità tra generazioni, cura dei beni comuni materiali e immateriali.

Nel contesto italiano questo rapporto è stato utilizzato come cornice concettuale in percorsi di formazione insegnanti e in diversi documenti di indirizzo, alimentando una riflessione che lega in modo più stretto scuola, democrazia e sostenibilità.

Non si tratta di un semplice testo teorico: rapporti di questo tipo orientano le agende educative dei Paesi membri, influenzano la definizione dei curricula, indicano priorità per la distribuzione delle risorse e per i programmi di cooperazione internazionale.

Nel contesto italiano, il documento “Alfabeti ecologici – Manifesto per l’educazione ambientale del futuro” (Ministero dell’Ambiente e MIUR, 2017) raccoglie questa prospettiva e la traduce in un linguaggio vicino alla scuola. Invita a superare una visione riduttiva di educazione ambientale, centrata solo su comportamenti corretti, e a promuovere percorsi che tengano insieme conoscenze, partecipazione democratica e responsabilità intergenerazionale. Questi testi non sono leggi immediatamente vincolanti, ma funzionano come cornici di senso: offrono un lessico, definiscono obiettivi, orientano bandi e linee guida.

In altre parole, contribuiscono a decidere quali temi diventano “prioritari” nei sistemi educativi e quali restano ai margini.

Allo stesso tempo, però, il cambiamento non dipende solo dalle decisioni prese dall'alto.

Molte trasformazioni nascono da minoranze attive che, con impegno e perseveranza, aprono nel tempo squarci luminosi nella percezione collettiva. Movimenti pacifici, comitati di quartiere, associazioni ecologiste, reti di cittadini elaborano pratiche che mettono in discussione la *"normalità"* data per scontata: denunciano l'impatto delle multinazionali sui territori, contestano decisioni presentate come inevitabili, propongono modi diversi di produrre energia, di consumare, di organizzare la vita quotidiana.

In questa prospettiva, ogni atto, sia esso individuale o collettivo, contiene una dimensione politica: scegliere di informarsi, di partecipare, di prendersi cura di un luogo, di aderire o meno a un progetto contribuisce a rafforzare o a indebolire certe direzioni di marcia e a rendere più o meno visibili le alternative. Quando prevalgono l'indifferenza o la scelta di restare ai margini, chi detiene già potere trova più spazio per consolidare le proprie narrazioni, e immaginare percorsi diversi diventa più faticoso.

In questo orizzonte, come ricorda Paulo Freire, nessuna realtà storica è definitiva: ogni assetto sociale potrebbe essere diverso.

Proprio per questo ogni persona, educatore, genitore, cittadino, è chiamata a interrogare il proprio modo di stare al mondo e a chiedersi se i propri gesti contribuiscono a mantenere la storia nella forma attuale o ad aprire possibilità nuove.

Da questa prospettiva, la dimensione politica del pensiero critico-ecologico non appare come un'aggiunta, ma come la sua conseguenza più naturale: pensare ecologicamente significa riconoscere che ogni scelta, anche la più piccola, entra in relazione con la vita degli altri, con i territori, con le generazioni che verranno; che non esiste davvero un *"fuori scena"* in cui potersi collocare senza lasciare traccia.

Nel capitolo successivo proverò a guardare più da vicino all'educazione

proprio in questa chiave: come pratica capace di trasformare questa
consapevolezza in percorsi, relazioni e gesti quotidiani, in cui la cura della Terra
e la cura delle persone si sostengono a vicenda.

APPROCCI PEDAGOGICI PER UN'EDUCAZIONE ECOLOGICA

Dalla crisi ecologica all'impegno educativo

Nei capitoli precedenti ho provato a leggere la crisi ecologica come trasformazione profonda del nostro modo di abitare la Terra.

Questa trasformazione riguarda i cambiamenti negli ecosistemi, nei paesaggi e nel clima e, allo stesso tempo, mette alla prova le forme di convivenza che abbiamo costruito: chi decide come vengono usate le risorse, quali attività consideriamo accettabili, quali vite riconosciamo degne di essere protette. La crisi ecologica entra così nel campo della politica, perché tocca direttamente le scelte collettive, le priorità economiche, gli assetti istituzionali che regolano la nostra vita comune.

Quando provo a guardare questa trasformazione con sguardo pedagogico, mi accorgo che l'educazione si colloca esattamente in questo incrocio: è uno dei luoghi in cui una società trasmette l'idea di mondo che ritiene giusta e possibile.

Proprio per questo, da alcuni decenni, la crisi ecologica è entrata nel linguaggio dei grandi organismi internazionali (ONU, UNESCO, Unione Europea) e degli Stati, che la descrivono come questione ambientale ed educativa insieme.

Documenti, conferenze, carte di principi e linee guida delineano progressivamente un quadro di riferimento condiviso, all'interno del quale i singoli Paesi sono chiamati a orientare le proprie politiche, le proprie leggi e i propri sistemi formativi.

In questo capitolo guardo a questi testi come a una sorta di architettura istituzionale dell'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile: cornici politiche che fissano obiettivi, linguaggi e priorità e che, nel tempo, hanno influenzato anche il dibattito italiano, le scelte curriculari e i progetti rivolti alle scuole.

Per me ripercorrere queste tappe significa capire quali parole sono state messe a disposizione dell'educazione per parlare di Terra, di giustizia e di futuro, e quali possibilità aprono per una pedagogia attenta alla crisi socio-ecologica.

Negli ultimi decenni questo lavoro di definizione ha preso direzioni abbastanza riconoscibili.

I documenti internazionali e nazionali insistono su un'idea di educazione che attraversa l'intero arco dell'esistenza, collega scuola, famiglia, comunità, contesti formali e informali e assume esplicitamente la sostenibilità come orizzonte.

L'educazione viene descritta come processo continuo che si estende nei luoghi di lavoro, nei movimenti sociali, nelle associazioni, nei mezzi di comunicazione, nelle pratiche di cittadinanza attiva, e che, per affrontare la crisi socio-ecologica, richiede uno sguardo interdisciplinare e sistemico: uno sguardo che tiene insieme dimensioni naturali, sociali, economiche e culturali e legge i fenomeni come esito di relazioni complesse.

Sempre di più sostenibilità, giustizia sociale ed equità vengono considerate inseparabili: la tutela degli ecosistemi si intreccia con i diritti delle persone più vulnerabili, con le disuguaglianze fra Nord e Sud del mondo, con le condizioni di accesso all'istruzione, alla salute, al lavoro, ai beni comuni.

Allo stesso tempo si riconosce che i sistemi educativi possono rafforzare la partecipazione democratica: contribuire a dare voce alle comunità, sostenere la capacità di incidere sulle scelte che riguardano i territori, coltivare l'immaginazione politica delle nuove generazioni.

L'educazione allo sviluppo sostenibile si propone così come percorso trasversale che orienta curricoli, metodologie e organizzazione dei sistemi formativi, invece di aggiungere semplicemente una disciplina in più.

Queste linee di sviluppo affondano le radici in alcune tappe avvenute a livello internazionale, che per me funzionano come punti di riferimento per collocare il mio lavoro dentro una storia più ampia.

Nelle pagine che seguono richiamerò alcune di queste tappe, soffermandomi in particolare sul contributo che hanno offerto al modo di pensare l'educazione ambientale e sul loro influsso, diretto o indiretto, sul contesto italiano.

Negli anni Settanta la **Conferenza di Belgrado** (UNESCO–UNEP, 1975), formula per la prima volta in modo organico gli obiettivi dell'educazione ambientale.

La Carta che ne deriva descrive la necessità di formare una popolazione mondiale consapevole, informata e capace di agire a favore dell'ambiente, e definisce l'educazione ambientale come processo che sviluppa conoscenze, atteggiamenti e competenze per partecipare, individualmente e collettivamente, alla ricerca di soluzioni ai problemi ambientali e alla costruzione di un futuro più giusto. In queste formulazioni riconosco un primo tentativo di pensare l'educazione ambientale come esperienza integrale, radicata nei problemi reali e orientata alla trasformazione.

Poco dopo, la **Conferenza intergovernativa di Tbilisi** (UNESCO, 1977), raccoglie e approfondisce queste indicazioni.

L'educazione ambientale viene presentata come esperienza che attraversa tutte le età e tutti i livelli di istruzione, assume per natura un carattere interdisciplinare, utilizza l'ambiente come contesto di apprendimento e incoraggia approcci centrati sui problemi reali e sulle azioni concrete, con l'obiettivo di sostenere la partecipazione delle persone alle decisioni che riguardano la loro vita e quella delle comunità.

L'educazione ambientale viene così riconosciuta come parte di un'educazione "per la vita", che tiene insieme scuola, territorio e cittadinanza.

In queste righe ritrovo molti elementi che emergono anche nelle esperienze che ho vissuto e osservato: l'attenzione ai luoghi, il legame con le situazioni concrete, l'idea che bambine, bambini e ragazzi partecipino in modo attivo ai processi di comprensione e trasformazione.

Nel 1987 il **Rapporto Brundtland**, elaborato dalla Commissione mondiale su ambiente e sviluppo delle Nazioni Unite e intitolato "Our Common Future" (WCED, 1987), introduce una definizione di sviluppo sostenibile che diventa punto di svolta: sviluppo è il processo che permette di soddisfare i

bisogni del presente salvaguardando la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri. In questa immagine di futuro condiviso si intrecciano qualità della vita, giustizia e limiti del pianeta: la ricerca di benessere si misura sulla capacità degli ecosistemi di rigenerarsi e su un obbligo etico verso chi verrà dopo.

Il tema della responsabilità intergenerazionale entra così al centro del discorso pubblico, e l'educazione viene chiamata a tradurre questo principio in esperienze, contenuti e pratiche.

Negli anni Novanta l'**Earth Summit di Rio de Janeiro** (ONU, 1992) e documenti come **Agenda 21** (ONU, 1992) consolidano questa prospettiva, mettendo in luce l'intreccio fra ambiente, sviluppo economico, diritti umani e partecipazione delle popolazioni. Nel contesto italiano la **Carta dei principi per l'educazione ambientale orientata allo sviluppo sostenibile**, elaborata a Fiuggi nel 1997 (Ministero dell'Ambiente – Ministero della Pubblica Istruzione, 1997), raccoglie questo patrimonio e lo traduce nel linguaggio della scuola e delle politiche educative.

La Carta riconosce l'educazione ambientale come spazio privilegiato per costruire forme nuove di cittadinanza, capaci di collegare il rispetto per la Terra alla tutela dei diritti, al senso di responsabilità verso i beni comuni, alla partecipazione alle decisioni che riguardano il territorio.

Nel panorama italiano questo testo è stato assunto come riferimento di indirizzo per le politiche nazionali di educazione ambientale, offrendo un quadro di principi condivisi a cui hanno fatto riferimento programmi ministeriali, linee guida regionali, reti di centri di educazione ambientale e percorsi di formazione per insegnanti ed educatori.

Propone un'idea di educazione che parte dai luoghi e dalle esperienze concrete, e invita a leggere i problemi ambientali dentro un quadro più ampio, che comprende le condizioni sociali, economiche e culturali in cui le persone vivono.

Incontrare questi testi, per me, significa vedere emergere un'educazione ambientale sempre più vicina alle pratiche che descriverò nel contesto

genovese e ligure: radicata, situata, intrecciata alla vita quotidiana.

L'UNESCO, con il **Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile** 2005–2014 (UNESCO, 2004), rafforza ulteriormente questo orientamento.

L'obiettivo dichiarato riguarda il riorientamento complessivo dei sistemi educativi in chiave di sostenibilità: rivedere ciò che si insegna e il modo in cui lo si insegna, promuovere approcci didattici attivi, sostenere la formazione degli insegnanti, favorire la collaborazione fra scuola, enti locali, associazioni e comunità.

L'educazione allo sviluppo sostenibile viene descritta come cornice che collega ambiente, diritti umani, equità di genere, cultura di pace, diversità culturale e cittadinanza democratica.

Con **Agenda 2030** (ONU, 2015) e i suoi diciassette Obiettivi, la sostenibilità assume il ruolo di quadro integrato: protezione degli ecosistemi, eliminazione della povertà, riduzione delle disuguaglianze, promozione della pace e di istituzioni inclusive vengono pensate come aspetti inscindibili di un unico progetto.

L'educazione è chiamata a contribuire a questo progetto formando persone capaci di riconoscere i legami fra questi piani, di collocare le proprie scelte in un orizzonte temporale ampio, di sentirsi coinvolte nella costruzione di un futuro condiviso.

Se guardati uno accanto all'altro, questi documenti compongono una traiettoria chiara: la comunità internazionale riconosce progressivamente che senza educazione non esiste transizione ecologica giusta.

Gli stessi organismi che elaborano queste cornici, però, sono anche il luogo in cui si negoziano le politiche climatiche ed energetiche globali, spesso attraversate da forti contraddizioni.

Per comprendere fino in fondo il compito educativo che ne deriva, mi sembra importante soffermarsi anche su questo piano, che spesso si rivela più conflittuale, della governance globale.

Accanto a questo percorso ufficiale, una parte crescente delle analisi mette in luce le tensioni e i limiti dei negoziati internazionali sul clima. In questa sezione uso i documenti internazionali come una cornice politica e culturale: fissano un lessico (sostenibilità, equità, partecipazione), indicano obiettivi comuni e orientano le politiche che poi arrivano anche nella scuola, nei curricula, nella formazione e nei progetti sul territorio. Il punto, per me, è capire come questa cornice si traduce in impegno educativo reale.

Le **COP** (Conference of the Parties) sono le conferenze annuali in cui i Paesi che hanno aderito alla Convenzione quadro delle Nazioni Unite sui cambiamenti climatici (UNFCCC, 1992) si incontrano per valutare i progressi compiuti, negoziare nuovi impegni e definire strumenti comuni di intervento. Nella loro intenzione originaria rappresentano uno spazio di cooperazione globale, in cui gli Stati dovrebbero assumere decisioni condivise per contenere il riscaldamento del pianeta e garantire condizioni di vita dignitose alle generazioni presenti e future. Nel tempo, tuttavia, numerose testimonianze hanno evidenziato come questi vertici risultino attraversati da interessi economici consolidati. In particolare, viene spesso sottolineata la presenza consistente di rappresentanti legati alla produzione e al commercio di combustibili fossili, con numeri che in alcune edizioni risultano paragonabili, o superiori, a quelli di intere delegazioni nazionali dei Paesi più vulnerabili alla crisi climatica. Questo squilibrio alimenta la percezione di processi negoziali in cui la distanza tra gli impegni dichiarati e le trasformazioni effettive dei sistemi energetici e produttivi resta marcata.

La preparazione di **COP30** a Belém (2025), nel contesto della foresta amazzonica brasiliana, rende queste contraddizioni particolarmente visibili. Nel reportage di Italia che Cambia dedicato alla conferenza, il Brasile appare come Paese che ambisce a un ruolo guida nella tutela della foresta amazzonica, mentre sullo sfondo proseguono e si ampliano progetti legati

all'estrazione e all'esplorazione petrolifera, anche lungo le coste del Nord del Paese.

L'articolo evidenzia sia le promesse istituzionali sia gli scarti tra annunci e pratiche, e mostra come una COP presentata come "del popolo" rischi di restare poco accessibile proprio per molte realtà locali, a causa dei costi, delle infrastrutture limitate e delle asimmetrie di potere nei processi decisionali. Allo stesso tempo, dà spazio al lavoro di associazioni, comunità indigene e movimenti che, dentro e ai margini dei negoziati, costruiscono da anni percorsi di difesa dei territori e di giustizia climatica.

Per uno sguardo pedagogico questo quadro è significativo: le parole "*sostenibilità*" e "*giustizia climatica*" vivono nei testi ufficiali, entrano nei rapporti di forza che ne orientano l'applicazione e prendono forma anche nel lavoro tenace di comunità e movimenti.

Educare in prospettiva ecologica significa preparare le persone a vedere anche attraverso questo filtro: chi partecipa alle decisioni? Chi resta fuori? Quali responsabilità si sviluppano anche fuori dalle sedi istituzionali?

Per questo, accanto ai testi ufficiali, voglio fissare anche uno sguardo sulla loro applicazione: la distanza tra dichiarazioni e realtà diventa un contenuto educativo in sé, perché chi educa lavora proprio dentro quello scarto e insegna a leggerlo con lucidità.

Molti dei documenti richiamati insistono proprio su questo punto: la sostenibilità prende forma quando include l'equità, perché la crisi climatica riguarda insieme ambiente, diritti e distribuzione delle possibilità.

Quando si guarda a questi intrecci, sostenibilità e giustizia smettono di procedere su binari separati: emerge la domanda su chi sostiene i costi della crisi, chi beneficia delle risorse e chi può partecipare alle decisioni.

È qui che equità e sostenibilità mostrano la loro connessione più profonda.

Dentro questa cornice, la riflessione pedagogica mette in luce almeno due dimensioni dell'equità.

Da un lato riguarda le relazioni fra le persone che vivono oggi: chi accede alle risorse, alla salute, all'educazione, ai beni comuni; quali gruppi sostengono il peso maggiore delle trasformazioni climatiche e sociali; in che misura le comunità, con le loro strutture formali e informali, riescono a sostenere una vita buona per tutte e tutti.

Dall'altro lato, l'equità si estende nel tempo e diventa responsabilità verso le generazioni future: custodire l'uso delle risorse entro soglie che permettano la continuità della vita umana e degli altri viventi, scegliere di non consumare oggi ciò che toglierebbe spazio al domani.

La sostenibilità, in questa prospettiva, riguarda la garanzia di condizioni di benessere umano, in termini di sicurezza, salute, istruzione, partecipazione, che restano accessibili e distribuite nel modo più giusto possibile, sia nello spazio sia nel tempo.

Diversi autori insistono sulla distinzione fra crescita e sviluppo: la crescita rimanda all'aumento quantitativo di produzione e consumo, mentre lo sviluppo, interpretato in chiave sostenibile, riguarda un miglioramento qualitativo della vita che rispetta i limiti del pianeta e la dignità di tutti.

Questa distinzione ha un valore educativo importante perché invita a interrogare le narrazioni dominanti su ricchezza, successo, benessere, e a offrire alle nuove generazioni criteri diversi con cui valutare le scelte personali e collettive.

Se prendo sul serio questa cornice, l'impegno educativo che ne deriva assume almeno tre direzioni:

- **aiutare a comprendere le interdipendenze**
(tra territori, economie, stili di vita);
- **allenare partecipazione e responsabilità**
(chi decide, con quali effetti, con quali alternative);
- **sostenere un cambiamento nei criteri di giudizio**
(che cosa intendiamo per benessere, sviluppo, vita buona).

In questa prospettiva l'educazione ambientale viene descritta sempre più spesso come educazione alla e per la vita.

I documenti e le ricerche la presentano come esperienza intrinsecamente interdisciplinare, radicata nei problemi concreti dell'abitare, della scuola, del quartiere, dei territori, e orientata a sviluppare conoscenze, capacità di analisi, sensibilità etiche e competenze partecipative.

Il suo compito va oltre la promozione di singoli comportamenti “*corretti*”: riguarda la formazione di persone capaci di leggere criticamente ciò che accade, di prendere posizione, di lavorare insieme ad altre e altri per migliorare le condizioni di vita proprie e della comunità.

L'educazione ambientale diventa uno spazio in cui si impara a collegare i gesti quotidiani (fare la spesa, scegliere un mezzo di trasporto, usare l'energia, partecipare a una decisione pubblica) con le grandi questioni che riguardano clima, risorse, disuguaglianze, diritti.

Da questo intreccio di documenti, orientamenti e contraddizioni emerge una direzione che attraversa anche il mio lavoro: quando la crisi socio-ecologica viene presa sul serio, l'educazione ecologica diventa un criterio trasversale che riguarda curricula, metodologie, spazi, relazione con il territorio e qualità delle relazioni educative.

In questo senso, le cornici istituzionali contano non solo per ciò che dichiarano, ma per come entrano (o non entrano) nella realtà: aiutano a capire che sostenibilità ed equità sono anche questioni di potere, partecipazione e diritti. Per questo, nelle pagine che seguono darò un nome agli approcci pedagogici che sostengono questa prospettiva e li metterò in dialogo con pratiche concrete nel contesto genovese e ligure, per vedere come parole come responsabilità e giustizia ecologica si traducono in esperienza educativa.

Ecopedagogia, e giustizia educativa

Nel capitolo precedente ho ricostruito le principali cornici internazionali che, dagli anni Settanta, invitano l'educazione a prendere posizione di fronte

alla crisi socio-ecologica. Ho anche riconosciuto la distanza che spesso separa dichiarazioni e linee guida dalla vita quotidiana dei contesti educativi, dove pesano tempi, risorse, disuguaglianze e scelte istituzionali. Per questo, da qui in avanti scelgo di spostare lo sguardo sul piano pedagogico e di concentrarmi su tre prospettive che considero decisive proprio per rendere quella traduzione più praticabile: l'ecopedagogia, alcune declinazioni di ecodidattica e il tema della giustizia educativa. Letti insieme, questi tre riferimenti mi offrono un orientamento e alcuni criteri concreti per ripensare curricoli, metodi e condizioni dell'educare, perché la cura della Terra e la cura delle persone procedano nello stesso movimento.

A partire da questa scelta, comincio dall'ecopedagogia. Chiarire che cosa si intende con questo termine, quali domande apre e quali implicazioni comporta mi aiuta a dare coerenza anche alle nozioni che seguiranno, collocando ecodidattica e giustizia educativa dentro un quadro unitario e leggibile.

Parlando di ecopedagogia, mi viene subito in mente quanto l'arte, nelle sue espressioni più sentite, possa a volte, avere una profonda valenza pedagogica. L'arte nella sua immediatezza, ha la capacità di spostare lo sguardo di allargarlo e arricchirlo, di farci sentire, ad esempio, vicini ad una realtà che, fino a un attimo prima, restava sconosciuta e astratta.

Il migliore esempio che ho in mente, è l'incontro con il lavoro di Sebastião Salgado.

Ho sempre amato l'arte e la fotografia, e ho potuto avvicinarmi davvero allo sguardo di Sebastião Salgado quando ho partecipato all'allestimento della mostra *Amazônia*.

Si trattava di un progetto immersivo che, attraverso grandi immagini in bianco e nero e un paesaggio sonoro curato nei minimi dettagli, restituiva la bellezza e insieme la fragilità dell'ecosistema amazzonico e delle comunità indigene che lo abitano.

In quelle sale museali ho percepito con forza come l'arte possa diventare anche un gesto educativo, oltre ad essere portatrice di bellezza.

La fotografia in questo caso non aggiunge solo informazioni, ma crea vicinanza,

empatia e senso di responsabilità.

Ricordo le sale ancora vuote, prima dell'apertura al pubblico: il buio quasi totale e, dentro quel buio, pochi faretti puntati sulle stampe, un lieve sottofondo sonoro.

Le immagini emergevano lentamente, come presenze: volti, gesti, fiumi, cieli carichi di nuvole.

In quei giorni ho sentito con chiarezza quanto uno sguardo artistico possa diventare educazione aprendo un varco emotivo e cognitivo nel cuore e nella mente di chi guarda.

Sapere che molte fotografie nascono da tempi lunghi di permanenza e di attesa, un sostare paziente, quasi una disciplina, mi ha dato anche una misura concreta di che cosa significhi "stare in relazione" con un territorio.

A questa esperienza si è aggiunta, in un secondo momento, la scoperta del progetto di Instituto Terra, fondato dai coniugi Sebastião e Lélia Wanick Salgado, la cui storia vorrei brevemente raccontare, perché grazie a questo, ho ritrovato in lui quella figura del giardiniere planetario che tanto mi affascina. Tutto comincia nel 1998, quando i due coniugi decisero di riportare alla sua forma originaria la foresta su Fazenda Bulcão, la terra dell'infanzia di Sebastião, resa fragile da decenni di degrado.

La riforestazione viene portata avanti con strumenti concreti: la creazione di un vivaio di specie native, il lavoro incessante di raccolta dei semi sul territorio, la messa a dimora di milioni di alberi, il tutto svolto insieme a programmi educativi rivolti alle scuole e a percorsi di formazione ambientale per insegnanti, comunità locali e agricoltori.

L'esperienza di Salgado con Instituto Terra mi richiama con forza un altro personaggio della mia personale mitologia: "L'uomo che piantava gli alberi" di Jean Giono (1953). Sento una grande affinità spirituale fra queste due figure, anche se una appartiene alla finzione e l'altra alla storia reale, perché entrambe orientano il proprio lavoro verso qualcosa che assomiglia alla speranza, nel suo significato più profondo.

La speranza, in questo senso, viene spesso fraintesa: la sua immagine scivola

facilmente nell'ottimismo, nel pensiero positivo, nell'idea un po' consolatoria che "in qualche modo" le cose andranno a posto.

Qui invece la speranza è un'altra cosa. È una scelta di responsabilità verso il futuro. È un modo di stare nel presente sapendo che ciò che facciamo oggi lascia tracce, apre o chiude possibilità, prepara condizioni.

La speranza è l'assunzione di un compito: un dovere che non arriva dall'esterno, ma nasce da una chiamata interiore. È un gesto che si rinnova, una fedeltà alla vita anche quando i risultati restano invisibili, o così lenti da confondersi con il tempo. Per questo la immagino come qualcosa che va coltivato: richiede cura, continuità, dedizione. Va fatta crescere e accompagnata, portata con sé come si porta una pratica e non un'emozione momentanea. È un'energia che nasce dall'impegno, dal lavoro paziente, dalla capacità di attraversare la fatica senza cedere alla rassegnazione.

In questa luce, tanto il protagonista di Giono quanto l'esperienza di Istituto Terra mostrano che la speranza ha corpo: si misura nella perseveranza, in ciò che si costruisce senza la garanzia di assistere all'esito finale, ma con la certezza che valga comunque la pena.

E la manifestazione più evidente di questo modo di sperare è spesso la bellezza: non la bellezza come effimero attributo, ma come condizione concreta di vivibilità.

Rendere un luogo nuovamente bello significa renderlo di nuovo abitabile, restituirgli una possibilità di futuro, permettere alle persone di tornare dove prima la vita, quella percorsa dal senso e dalla dignità, sembrava priva di possibilità.

Il diritto alla bellezza entra così, necessariamente, dentro l'educazione.

Non come idea astratta, ma come responsabilità verso ciò che lasciamo: un paesaggio rigoglioso, relazioni più ricche, una comunità che sa prendersi cura di una direzione comune.

Ed è qui che nuovamente emerge il potere e la forza delle immagini: alcune fotografie, alcuni racconti, quando ci raggiungono davvero, non "documentano" soltanto; educano lo sguardo, orientano il sentire, cambiano il modo in cui

scegliamo di abitare il mondo.

In questo senso, la bellezza diventa un linguaggio della speranza: una prova sensibile che la cura può trasformarsi in realtà e che il futuro, se lo assumiamo come compito, può essere ancora un luogo pieno di possibilità.

Mi sento di dire dunque che è anche da esperienze come queste che diventa più chiaro che cosa si intende, in ambito pedagogico, con ecopedagogia: un riposizionamento dell'educazione a partire dalla Terra, intesa come condizione materiale della vita e come orizzonte etico e politico. La parola raccoglie un insieme di riflessioni e pratiche che orientano l'educazione verso una cittadinanza ecologica capace di tenere insieme cura dei luoghi, giustizia sociale e partecipazione democratica, proprio come abbiamo visto nell'esperienza di Salgado, e vorrei descrivere nei prossimi paragrafi, le origini di questa postura della mente.

Le radici dell'ecopedagogia stanno soprattutto in America Latina, soprattutto nel dialogo con la pedagogia critica e con il pensiero di Paulo Freire, manifestandosi dentro esperienze di educazione popolare, nel lavoro con le comunità e nei percorsi di alfabetizzazione degli adulti. In questi contesti, l'ecopedagogia prende forma come risposta a una domanda concreta: come educare quando la vita quotidiana delle persone viene attraversata, insieme, da disuguaglianze sociali e ferite ambientali? Col tempo questa prospettiva si è diffusa anche nel dibattito europeo e italiano, entrando nel lessico pedagogico contemporaneo come una lente utile per leggere la crisi socio-ecologica in chiave formativa.

Tra gli autori che hanno contribuito a darle forma, Francisco Gutiérrez e Moacir Gadotti risultano centrali. Gutiérrez, collaboratore di Freire e impegnato a lungo nell'educazione popolare, insiste sul fatto che ogni progetto educativo prende forza quando parte dall'analisi della vita concreta e dai rapporti di potere che la attraversano. In questa prospettiva, l'educazione ambientale si collega direttamente a

domande sulla giustizia: chi ha accesso alla terra, all'acqua, all'aria pulita, a territori capaci di sostenere la vita? Chi vive invece in contesti segnati da deforestazione, estrazione intensiva, consumo di suolo e inquinamento, con conseguenze che ricadono in modo diseguale sulle comunità?

Le fratture ecologiche diventano così leggibili come fratture sociali: alcuni territori vengono trattati come sacrificabili e alcune persone risultano più esposte di altre a rischio, precarietà e perdita di radici.

Su questo stesso orizzonte si colloca la riflessione di Gadotti, che ha raccolto e diffuso questa eredità anche attraverso l'Istituto Paulo Freire. Con la proposta di una "Pedagogia della Terra", si pone in dialogo con un'epoca in cui le capacità tecniche di produzione e trasformazione hanno assunto una scala planetaria, e invita a "ecologizzare" la pedagogia assumendo la Terra come paradigma educativo.

In questo quadro introduce categorie come planetarietà, sostenibilità e coscienza planetaria: l'idea che le persone imparino a percepirsi come abitanti di un unico mondo interconnesso, dove le scelte locali hanno conseguenze più ampie e dove giustizia sociale e qualità degli ambienti di vita procedono insieme.

La Pedagogia della Terra propone quindi un modo per coniugare educazione popolare, diritti umani e cura del pianeta, collegando i diritti delle persone alle condizioni ecologiche che li rendono effettivi.

Se guardo a questa tradizione nel suo insieme, vedo che l'ecopedagogia si organizza attorno ad alcuni nuclei ricorrenti, che si accordano perfettamente con la mia tesi: legge la crisi ecologica come questione sociale e politica; considera l'educazione una pratica di coscienza critica e responsabilità; riconosce il territorio come luogo reale di vita, conflitti e possibilità; interpreta la cittadinanza come partecipazione, parola e azione condivisa.

Gli strumenti con cui questa prospettiva "*agisce*" restano coerenti con l'eredità freiriana: dialogo, problematizzazione, "*lettura del mondo*" oltre la semplice

trasmissione di contenuti; percorsi che partono dall'esperienza (domande reali, bisogni concreti, temi generativi) e arrivano a forme di azione consapevole e collettiva.

In ambito scolastico questo si traduce in scelte didattiche riconoscibili: lavoro su problemi situati e complessi, progetti connessi ai luoghi, attività di ricerca e osservazione sul campo, pratiche partecipative, percorsi che mettono in relazione ambiente, economia, diritti, stili di vita e immaginari.

In questo senso, l'ecopedagogia mi appare come un passaggio-chiave per il discorso che sto costruendo: offre parole e criteri per collegare la crisi socio-ecologica alle scelte educative, e per leggere l'educazione come terreno in cui si giocano consapevolezza, partecipazione e possibilità di cambiamento. Allo stesso tempo, questa prospettiva porta in primo piano una domanda decisiva, che introduce la giustizia educativa: chi ha realmente la possibilità di incontrare questo tipo di educazione, di sostenerla nel tempo, di parteciparvi? Ecopedagogia e giustizia educativa si toccano proprio qui: la trasformazione ecologica prende corpo quando esistono condizioni sociali e formative che la rendono praticabile per tutte e tutti.

Analizzando la questione, però, diviene subito evidente un dato concreto: le opportunità educative e culturali risultano distribuite in modo diseguale.

Contano il reddito e il tempo disponibile, la possibilità di muoversi, l'accesso a spazi verdi e luoghi di qualità, la presenza di reti associative, la dotazione delle scuole, la stabilità del lavoro educativo, la familiarità con linguaggi scientifici e culturali.

Anche la crisi ecologica, dunque, entra nelle vite in modo diverso: per alcune persone resta un tema astratto, per altre coincide con un'esperienza quotidiana di esposizione (aria più inquinata, quartieri più caldi, servizi più fragili, territori consumati).

La giustizia educativa, in questo senso, riguarda in una certa misura, sicuramente l'accesso alla scuola e ai titoli, ma allo stesso tempo riguarda anche la possibilità concreta di disporre di strumenti per interpretare il proprio presente, prendere parola e immaginare alternative.

Offrire questi strumenti a tutti richiede di costruire occasioni che coinvolgano anche famiglie, cittadinanza, contesti informali: spazi pubblici, biblioteche, associazioni, festival, musei, parchi, percorsi territoriali.

Ecodidattica: rendere praticabile l'educazione ecologica

Da qui si apre in modo naturale il ponte verso l'ecodidattica: se la posta in gioco riguarda davvero tutte e tutti, servono scelte metodologiche e organizzative capaci di rendere questo sguardo praticabile nella vita quotidiana della scuola e del territorio, trasformando la partecipazione in esperienza, e l'esperienza in consapevolezza condivisa.

Se l'ecopedagogia offre un orizzonte (educare a partire dalla Terra) e la giustizia educativa apre la domanda su chi può davvero accedervi e partecipare, l'ecodidattica riguarda il passaggio decisivo: come questa prospettiva entra nelle pratiche quotidiane della scuola, con quali scelte concrete, con quali dispositivi, con quali condizioni.

Nel dibattito italiano, il termine ecodidattica viene usato proprio in questo senso: come una proposta operativa che prova a rendere praticabile, nella vita scolastica ordinaria, ciò che l'ecopedagogia afferma sul piano etico e politico. Prende forma nell'incrocio fra educazione ambientale, educazione allo sviluppo sostenibile, pedagogia del territorio, didattica laboratoriale, outdoor education, approcci cooperativi e partecipativi: un insieme di traiettorie che convergono verso la stessa esigenza, cioè ripensare l'insegnamento come esperienza di relazione, con i luoghi, con i viventi, con i problemi reali del presente.

In questa prospettiva, l'ecodidattica si configura come un modo di progettare e condurre la didattica che agisce su più livelli:

- **metodi:** ricerca, laboratorio, osservazione sul campo, inchiesta, problem solving, lavoro cooperativo, discussione argomentata;
- **spazi e tempi:** uso intenzionale di cortili, giardini, parchi urbani, musei, biblioteche, centri del riuso, luoghi di quartiere; tempi distesi che

permettono attenzione, continuità, cura dei processi;

- **valutazione:** attenzione ai percorsi oltre che agli esiti, strumenti riflessivi (diari di bordo, rubriche, portfolio), restituzioni collettive e autovalutazione guidata;
- **territorio:** collaborazione con associazioni, esperti, famiglie, reti locali, perché l'apprendimento si nutra di contesti reali e di relazioni affidabili.

Questa impostazione rende visibile un punto che dialoga direttamente con la giustizia educativa: l'ecodidattica allarga le possibilità di partecipazione perché lavora con linguaggi diversi (corpo, esperienza, osservazione, racconto, dati, immagini), costruisce più strade per entrare nei contenuti e riduce la distanza fra ciò che si studia e ciò che si vive.

Diventa così una risposta concreta al rischio che la crisi ecologica resti *“materia per chi possiede già strumenti”*: porta gli strumenti dentro la scuola, li rende condivisibili e li esercita insieme.

In questo quadro acquistano senso due competenze che l'ecodidattica cerca di coltivare in modo continuativo.

La prima è l'**alfabetizzazione ecologica**: la capacità di leggere i sistemi viventi, riconoscendo cicli, flussi e interdipendenze tra ambiente, economia e organizzazione sociale.

È una competenza che serve nella vita quotidiana, perché aiuta a collegare ciò che accade *“fuori”* (clima, risorse, territori) con ciò che facciamo *“dentro”* le nostre scelte di ogni giorno.

La seconda è l'**intelligenza ecologica**: la capacità di cogliere le conseguenze concrete delle decisioni individuali e collettive lungo le filiere (produzione, consumo, scarto), e di usare questa consapevolezza come criterio per scegliere.

Insieme, queste due dimensioni trasformano l'educazione ambientale in un esercizio di lettura del reale: comprendere connessioni, distinguere informazioni da narrazioni, orientarsi nella complessità.

È qui che l'ecodidattica diventa decisiva, perché traduce queste competenze in pratiche scolastiche: metodi, esperienze, spazi e discipline che allenano a

vedere legami e a convertirli in responsabilità.

Dentro il mio lavoro, l'ecodidattica diventa quindi una lente utile in due direzioni. Da un lato mi permette di leggere le pratiche: riconoscere quando un'attività "ambientale" resta in superficie e quando, invece, costruisce competenze critiche, partecipazione, collegamenti con i luoghi e con i conflitti del presente. Dall'altro mi offre criteri concreti per interpretare le esperienze incontrate sul territorio (laboratori, progetti, reti associative, percorsi nelle scuole) e per mettere in dialogo le voci degli educatori e delle educatrici con una cornice pedagogica capace di nominare metodi, scelte, condizioni e possibilità.

Il contesto genovese e ligure offre esempi concreti di come ecopedagogia, giustizia educativa ed ecodidattica possano tradursi in pratiche riconoscibili.

In questa sezione non intendo costruire un elenco esaustivo, quanto piuttosto mostrare alcuni "*dispositivi*" che rendono operativa la cornice teorica: il territorio come aula, la lettura critica delle narrazioni, l'indagine scientifica come esperienza, la partecipazione come forma di cittadinanza.

Un primo esempio è il bando "Zena Green School", promosso dall'associazione Cittadini Sostenibili e rivolto alle scuole del Comune di Genova, per sostenere micro-trasformazioni ecologiche degli spazi scolastici (orti, compostaggio, mobilità sostenibile, mense con riduzione degli sprechi, cura del verde).

Il progetto vincitore della prima edizione, "Il Giardino di Darwin" (scuola secondaria di primo grado Tosca Bercilli, IC Teglià – quartiere Begato), mostra bene un dispositivo ecodidattico "*territoriale e scientifico*": il giardino diventa un piccolo ecosistema da osservare e curare nel tempo, un'aula all'aperto in cui misurare cambiamenti, seguire cicli, registrare dati, collegare le discipline a una relazione concreta con suolo, piante, clima.

La dimensione di giustizia educativa emerge qui come possibilità reale: offrire

spazi di bellezza, cura e ricerca condivisa anche a scuole collocate in contesti complessi.

Accanto alla scuola, il territorio diventa un secondo grande ambiente di apprendimento. Nel Parco naturale regionale dell'Antola, nell'entroterra tra Scrivia e Trebbia, l'educazione ambientale prende forma attraverso escursioni, laboratori e soste che insegnano a leggere il paesaggio: segni di fragilità, equilibri, trasformazioni, forme di convivenza tra attività umane e sistemi viventi. Per me è anche un luogo di formazione "*lenta*", in cui l'appartenenza nasce dalla frequentazione e dall'attenzione; questa qualità rende l'esperienza particolarmente affine a un'idea di ecopedagogia come educazione alla relazione.

In città, un terzo esempio riguarda la partecipazione e l'economia circolare. Il Centro del Riuso e del Riparo Surpluse (via Bologna), nato dalla rigenerazione di un ex spazio di mercato, offre un dispositivo educativo civico: riparare, riusare, scambiare diventa un modo per mettere in discussione abitudini di consumo e per costruire reti di prossimità. Le attività con le scuole e con i cittadini (anche grazie alla collaborazione con realtà come ReMida, di cui parlerò fra poco) trasformano un gesto quotidiano in apprendimento condiviso: competenze pratiche, responsabilità verso le risorse, senso di comunità.

Infine, l'educazione passa anche attraverso linguaggi che uniscono mente, mani e immaginazione.

Il Centro ReMida (con sede a Palazzo Ducale e attività anche in altri spazi cittadini) lavora con materiali di scarto selezionati e messi a disposizione di scuole e insegnanti per laboratori e progetti: qui l'ecodidattica agisce come ampliamento delle possibilità di accesso, perché offre molte "*porte*" d'ingresso (corpo, creazione, narrazione, osservazione), rende visibile il valore delle risorse e allena a vedere negli scarti una materia di trasformazione.

Questi esempi mostrano quanto conti la qualità del dispositivo: non solo

“che cosa” si propone, ma “come” lo si fa accadere, quali linguaggi si attivano e quali possibilità di partecipazione si aprono.

Proprio per questo considero utile affiancare anche un’esperienza che, per contrasto, mette in luce il rischio opposto: un dispositivo capace di coinvolgere, ma più fragile nella cornice pedagogica con cui distribuisce responsabilità e senso.

Sono stata invitata a partecipare a R-Evolution Park, un’attività educativa che utilizza un visore di realtà virtuale e accompagna i partecipanti in un percorso narrativo dentro le sale del Museo archeologico di Pegli: dalla formazione del pianeta fino all’evoluzione della vita, con un passaggio finale dedicato alla crisi climatica e agli scenari futuri.

Nei materiali di presentazione del progetto, gli obiettivi educativi non sono formulati attraverso un linguaggio esplicitamente pedagogico o didattico, ma vengono descritti principalmente attraverso espressioni di carattere divulgativo ed esperienziale.

Ricorrono, in particolare, descrizioni come “*viaggio immersivo nella storia del pianeta*”, “*esperienza educativa e coinvolgente*”, “*scoprire l’evoluzione della vita e dell’uomo*”, “*sensibilizzare sui temi ambientali e sul futuro del pianeta*”.

Queste espressioni delineano un’impostazione orientata alla trasmissione di contenuti scientifici in forma narrativa e immersiva, affidando all’esperienza stessa il compito di attivare comprensione e coinvolgimento.

In questa prospettiva, la proposta assume le caratteristiche di un “*format educativo*” strutturato e progettato per essere replicabile in contesti diversi e per garantire una fruizione omogenea dell’esperienza.

Allo stesso tempo, la struttura chiusa del format tende a lasciare gli obiettivi educativi e formativi sullo sfondo, senza una loro esplicitazione in termini di acquisizione di competenze attese, processi di apprendimento o modalità di rielaborazione dell’esperienza.

È proprio nella fase conclusiva del percorso, a mio avviso, che questa

tensione tra struttura del format e mediazione educativa diventa maggiormente osservabile.

Le scene finali, caratterizzate da un'elevata intensità dal punto di vista emotivo, concentrano infatti in uno spazio temporale ridotto contenuti estremamente complessi, senza che siano previste modalità esplicite di una successiva rielaborazione condivisa.

Dopo aver mostrato gli effetti dell'influenza umana sull'ambiente, viene rappresentato un "*museo del futuro*" in cui alcune specie animali oggi familiari (come orsi polari, leoni e balene) appaiono come silenziose testimonianze di un passato perduto in maniera irreversibile.

In questo passaggio, l'esperienza visiva mostra con chiarezza la propria capacità di comunicare la perdita come qualcosa di concreto e presente.

A questa rappresentazione segue immediatamente la richiesta rivolta ai bambini di immaginare e proporre soluzioni alla crisi ambientale, ad esempio attraverso idee da scrivere su post-it da appendere a una bacheca.

L'attività si conclude senza prevedere l'apertura di uno spazio strutturato di restituzione collettiva, non avviene una lettura condivisa dei contributi prodotti, né si propone un momento esplicito di discussione, chiarimento o risposta alle domande che un'esperienza di questo tipo può generare.

Lo scarto tra l'intensità del contenuto proposto e la rapidità della conclusione rende necessario interrogarsi sul rapporto tra le prassi educative adottate e gli obiettivi educativi e formativi dichiarati dal progetto.

Se l'obiettivo è costruire consapevolezza, allora diventa centrale prevedere tempi e modalità adeguati per la discussione, l'interpretazione e la rielaborazione di ciò che è stato visto.

In assenza di una mediazione più diretta, l'esperienza rischia di restare sospesa tra esposizione a contenuti complessi a fronte della richiesta di una risposta immediata, senza un accompagnamento che favorisca la costruzione di significato condiviso.

Diventa quindi rilevante ricostruire sempre le intenzioni pedagogiche che orientano la scelta delle attività, a tutti i livelli e in tutti i contesti.

Distinguere tra proposte che attribuiscono responsabilità in modo diretto e proposte che mirano a costruire agency, immaginazione e senso di possibilità permette di mettere meglio a fuoco il nodo educativo in questione.

In particolare, risulta centrale rendere esplicita la distinzione tra ciò che può essere oggetto di azione da parte dei bambini e ciò che rientra nella responsabilità degli adulti, delle istituzioni e delle scelte collettive.

La dimensione adulta e politica potrebbe sempre essere resa visibile attraverso una mediazione esplicita da parte degli educatori, attraverso l'apertura di contesti di discussione più ampi o messaggi rivolti anche agli adulti che accompagnano i bambini nell'esperienza.

Queste osservazioni conducono inevitabilmente a interrogarsi sul ruolo delle guide educative e sulle condizioni in cui operano.

Nel caso del R-Evolution Park, durante il percorso la mediazione appare fortemente vincolata al format: la struttura dell'esperienza risulta predefinita e lascia margini ridotti per l'adattamento, il dialogo o l'elaborazione condivisa. Tutto questo evidenzia, ancora una volta, la rilevanza del tipo di formazione ricevuta dagli educatori, del loro ruolo all'interno del progetto e sullo spazio effettivamente disponibile per interpretare e tradurre l'esperienza in funzione dei bisogni del gruppo.

Si vede bene anche dal questionario somministrato alle guide, che alla richiesta di descrivere le attività svolte o di portare esempi di laboratori, rispondono riprendendo in modo letterale le informazioni presenti nei materiali ufficiali del progetto. Questo dato può essere interpretato sia come indicatore di una formazione orientata prevalentemente alla riproduzione del format, sia come segnale di un contesto organizzativo che lascia margini limitati per l'elaborazione pedagogica autonoma.

In entrambi i casi, la questione rimane centrale: un dispositivo educativo potente sul piano tecnologico richiede una mediazione altrettanto solida sul

piano pedagogico.

La qualità dell'esperienza dipende non solo dagli strumenti utilizzati, ma anche dai tempi, dalle figure coinvolte e dalle possibilità offerte di rielaborazione, mediazione e costruzione condivisa di senso.

In un format fortemente standardizzato, la possibilità di trasformare la fruizione in apprendimento significativo dipende in larga misura dai margini di intervento riconosciuti alle figure adulte e dalla funzione pedagogica loro attribuita nelle fasi di restituzione e rielaborazione.

In ambito educativo, la costruzione di agency nei bambini non coincide con l'attribuzione diretta di responsabilità rispetto a problemi complessi, ma con l'offerta di strumenti interpretativi, spazi di parola e occasioni di partecipazione coerenti con il loro livello di azione.

Parallelamente, l'agency riguarda in modo diretto anche gli adulti, intesi come educatori, accompagnatori e cittadini, chiamati a rendere visibili le proprie responsabilità nelle scelte quotidiane, collettive e istituzionali.

Una restituzione orientata alla costruzione di agency potrebbe quindi prevedere modalità di coinvolgimento che rendano esplicita questa distinzione di livelli, ad esempio attraverso momenti di discussione guidata, la riorganizzazione delle proposte emerse in base ai diversi ambiti di intervento e l'esplicitazione del ruolo degli adulti come attori del cambiamento.

In questo modo, l'esperienza educativa si configura come uno spazio di comprensione condivisa, in cui la partecipazione dei bambini si colloca all'interno di una responsabilità collettiva e intergenerazionale.

A questo punto, nasce spontanea una domanda che non riguarda più soltanto i concetti, ma le persone: *“chi rende possibile tutto questo, ogni giorno?”*

Chi entra nelle scuole, nei laboratori, nei parchi, nei centri di riuso; chi progetta, conduce, media e traduce; chi tiene insieme rigore e accessibilità, complessità e linguaggi adatti alle classi; chi costruisce alleanze con il territorio e lavora dentro vincoli concreti di tempo, risorse e istituzioni.

Non basta chiedersi “*dove*”, “*come*” e “*perché*”: avviene l'educazione ecologica o ambientale.

Diventa importante comprendere chi sono le figure che la mettono in atto, da quali percorsi arrivano, in quali contesti operano e con quale margine di autonomia, che cosa le muove, quali competenze e sensibilità mettono in campo, quali fatiche incontrano e quali possibilità intravedono, soprattutto quando l'educazione ecologica si intreccia con disuguaglianze, fragilità sociali e accesso non uniforme alle opportunità.

La parte successiva entra indaga proprio qui: nel fattore umano.

**VOCI DAL TERRITORIO:
EDUCATORI AMBIENTALI E PRATICHE DI
EDUCAZIONE ECOLOGICA**

Il fattore umano dell'educazione ecologica

Nel corso di questa ricerca mi sono resa conto che ogni discorso sull'educazione ambientale, per quanto fondato sul piano teorico e istituzionale, resta incompleto se non si guarda alle persone che lo rendono vivo.

Ho incontrato l'educazione ambientale nelle sue forme più diverse, nei progetti scolastici, nei parchi, nei centri territoriali, nei musei, nelle associazioni, e in ognuno di questi luoghi ho trovato una costante: c'è sempre qualcuno che tiene insieme le parti, che crea legami, che trasforma indicazioni, obiettivi e parole in esperienze reali.

È questa presenza, discreta e necessaria, che chiamo "fattore umano" dell'educazione ecologica.

Quando provo a mettere a fuoco la figura dell'educatore ambientale, mi accorgo che la sua identità professionale vive spesso in una zona di confine: abbastanza riconoscibile nella pratica, ancora poco nitida nei contorni pubblici, nei ruoli, nei riconoscimenti.

Anche per questo ho sentito il bisogno di interrogarla con il questionario: per schiarire le ombre, dare un volto più preciso a una professionalità e a delle pratiche che considero decisive e, allo stesso tempo, fragili nella loro legittimazione.

In Italia, del resto, si tratta di un lavoro che fatica ancora a trovare un inquadramento nazionale univoco; in alcuni contesti, più o meno ufficiali, viene descritto come una professione intellettuale ai sensi della Legge 4/2013 (legge che regola le professioni non organizzate in albi o collegi) ma allo stesso tempo viene segnalata la presenza di un albo/registro regionale in Liguria, segno di un riconoscimento che procede in modo diseguale e territoriale.

L'educatore ambientale non è soltanto un "*esperto di natura*", e nemmeno soltanto un "*animatore*" di attività all'aperto.

È un professionista che progetta e realizza servizi educativi e formativi legati alla conoscenza, alla valorizzazione, alla promozione e alla tutela dell'ambiente, e che può lavorare, come abbiamo visto, dentro contesti molto diversi: scuola e

territorio, ma anche centri di educazione ambientale, enti locali, musei, parchi e riserve, associazioni e organizzazioni non profit.

Questa pluralità non è un dettaglio: spiega perché il suo profilo sia così composito, e perché la sua competenza assomigli più a un intreccio che a una specializzazione lineare.

La formazione, infatti, è spesso fatta di percorsi che si biforcano, come i rami di un albero.

Può nascere da studi pedagogici, naturalistici, scientifici, comunicativi, artistici; può consolidarsi in percorsi non formali, nella progettazione sul campo, nel lavoro con le classi o con i gruppi; può maturare dentro esperienze di cittadinanza attiva e volontariato.

In alcuni schemi professionali proposti da associazioni di settore, la competenza viene esplicitamente letta, infatti, come risultato di apprendimento formale, non formale e informale, e questo mi sembra un punto importante perché restituisce dignità a percorsi reali, spesso non *“lineari”* sulla carta ma solidi nell’esperienza.

Un educatore che ho intervistato scrive: *«La parte fondamentale è la voglia, con i ragazzi, di scoprire insieme»*.

In questa frase c’è una verità semplice: qui la motivazione personale non sostituisce la professionalità, la alimenta, la sostiene nei passaggi difficili, quando serve continuità, quando i vincoli diventano stretti, quando il lavoro educativo chiede presenza e lucidità.

Se dovessi individuare il movimento centrale di questa figura, direi che è un gesto di mediazione.

L’educatore ambientale è un dialogatore: tra persone, tra linguaggi, tra istituzioni e vissuti.

Sa parlare con i bambini, che porta a osservare e nominare il mondo senza ridurlo a “nozioni”; con gli adolescenti, che spesso chiedono senso e coerenza più che lezioni; con gli adulti, che si avvicinano all’educazione ambientale con aspettative diverse, a volte con resistenze, a volte con desideri rimasti in

silenzio.

Sa dialogare con la scuola senza perderne i ritmi e i vincoli, e allo stesso tempo sa dialogare con il territorio, con i suoi bisogni, le sue disuguaglianze, le sue possibilità.

Una delle rispondenti al mio questionario scrive di sé come di «*una presenza che accoglie, accompagna e guida*»: tre verbi che contengono una postura educativa intera, fatta di cura e di direzione, di ascolto e di responsabilità.

In alcuni profili professionali, questa mediazione viene raccontata anche come una sequenza di azioni che hanno una logica molto concreta: studiare e aggiornarsi, leggere il contesto, riconoscere gli attori coinvolti, considerare i riferimenti e i vincoli normativi del settore, individuare obiettivi e destinatari, progettare, comunicare, realizzare, monitorare e valutare, migliorare nel tempo.

Mi interessa perché, detta così, la figura esce dalla nebbia del “*ci vuole passione*” e diventa leggibile come mestiere: un lavoro che richiede struttura, capacità di analisi e di progettazione, e anche una disciplina del fare.

E allo stesso tempo resta un lavoro vivo, perché non si esaurisce nel progetto: accade nell’incontro, nella conduzione, nella relazione, nell’imprevisto che ogni gruppo porta con sé.

Per questo l’educatore ambientale è spesso una professionalità “*di confine*”, capace di muoversi tra educazione formale e informale, tra dentro e fuori, tra tempi brevi e tempi lunghi.

Un’altra persona intervistata lo definisce «*rivelatore di informazioni e scopritore*». Mi piace questa immagine perché tiene insieme due polarità: il rigore del contenuto e la leggerezza della scoperta.

Non è qualcuno che impone un sapere dall’alto; è qualcuno che lo rende accessibile, lo mette in circolo, lo fa diventare esperienza.

E questa esperienza, per essere educativa, chiede sensibilità: coinvolgere i sensi, dare spazio alle emozioni come porte d’ingresso dell’apprendimento, costruire contesti dove sia possibile porre domande liberamente, cambiare idea senza sentirsi sconfitti.

Dentro questa postura, la trasversalità diventa una competenza chiave. Non nel senso di “*saper fare un po’ di tutto*”, ma nel senso di saper collegare: scienze e vissuti, cittadinanza e territorio, ecologia e giustizia educativa, curricolo e quotidianità.

L’educatore ambientale deve saper trovare un denominatore comune tra contesti diversi senza appiattirli, e deve anche saper riconoscere le differenze senza trasformarle in barriere.

Qui rientra una dimensione che considero politica, nel significato più essenziale del termine: aiutare le persone a leggere il mondo in cui vivono, a riconoscere responsabilità e possibilità, a vedere come la crisi ecologica non colpisca tutti allo stesso modo e come le opportunità educative possano ridurre o amplificare le disuguaglianze.

Quando questa figura si avvicina anche al lavoro di guida, di accompagnamento sul territorio, o alla progettazione di esperienze per pubblici diversi, cresce la complessità delle competenze richieste: si intrecciano conoscenze scientifiche, capacità comunicative, attenzione alla sicurezza e alla responsabilità, qualità della conduzione educativa.

Alcuni profili includono anche attività “*aggiuntive*” che compaiono spesso nella pratica: ideare escursioni a fini educativi, curare eventi espositivi su temi ambientali, lavorare con target internazionali quando il contesto lo richiede. Anche in questo caso non intendo proporre un elenco esaustivo, quanto piuttosto mettere in evidenza l’idea di una professionalità capace di assumere configurazioni diverse a seconda dei contesti in cui opera e che proprio per questo ha bisogno di strumenti forti di adattamento, lettura dei contesti, progettazione situata.

Le testimonianze raccolte nel territorio genovese e ligure si inseriscono in questo mosaico come una tessera concreta e preziosa.

Mostrano un lavoro quotidiano fatto di alleanze e di attriti, di entusiasmo e di stanchezza, di invenzione e di limiti.

In quelle frasi che ho raccolto, spesso nella loro semplicità, io sento una trama comune: il tentativo di rendere la transizione ecologica comprensibile e vivibile,

senza ridurla alla trasmissione di buone pratiche o alla realizzazione di “lavoretti”, e senza scaricare il peso della crisi su chi ha meno strumenti. È qui che il “*fattore umano*” diventa davvero visibile: nella capacità di restare, di riprovare, di tenere aperto uno spazio educativo anche quando il contesto spinge verso la fretta, l'episodicità, la frammentazione, la semplificazione.

Nei prossimi capitoli racconterò come ho provato a indagare questa figura e il suo operato attraverso la mia ricerca empirica: come ho ideato e strutturato il questionario, come l'ho somministrato, come ho raccolto e analizzato le risposte.

Il questionario e il percorso di raccolta dei dati

Il questionario che ho costruito nasce con un obiettivo preciso: raccogliere uno sguardo ravvicinato sull'educazione ambientale e alla sostenibilità così come viene praticata oggi nel territorio genovese e ligure, a partire dall'esperienza quotidiana di chi la svolge sul campo.

Lo immagino come un telaio semplice, ma capace di intrecciare fili diversi: percorsi biografici, scelte didattiche, difficoltà e desideri.

Uno strumento capace di far emergere voci, gesti e significati che spesso restano sullo sfondo, come parti decisive del lavoro educativo.

L'intento non è produrre una statistica rappresentativa in senso stretto, mi interessa, piuttosto, disegnare un quadro qualitativo e descrittivo di un piccolo gruppo di educatrici ed educatori ambientali, per capire come interpretano il loro ruolo, quali scelte didattiche compiono, quali difficoltà incontrano e quali possibilità intravedono in dialogo con la prospettiva ecopedagogica delineata nelle parti precedenti della tesi.

In questo senso, considero ogni questionario come un frammento del paesaggio: parziale, situato, ma prezioso per cogliere alcune linee di tendenza e alcuni nodi ricorrenti.

Per il perseguimento di questo obiettivo ho strutturato un questionario misto di 20 domande, con risposte sia chiuse sia aperte. Le prime sono funzionali al raccoglimento di informazioni di base e alla delineazione del profilo formativo ambientale e/o pedagogico degli intervistati. L' inquadramento professionale (volontari, lavoratori autonomi, dipendenti di enti pubblici o di associazioni/cooperative), l' ordine di scuola o il contesto educativo di intervento, la preferenza per attività svolte in aula o all'esterno, la prevalenza di approcci teorici o pratici, l'impiego di metodi partecipativi e l'attenzione alla riflessione critica.

Attraverso questi elementi ho cercato di comporre una sorta di mappa, per capire da quali luoghi professionali e formativi provengono le persone che oggi si occupano di educazione ambientale nel nostro territorio.

Le seconde invitano a esplicitare il proprio modo di intendere l'educazione ambientale: come ci si è avvicinati a questo ambito, quali persone o esperienze hanno influito sul proprio approccio, quali temi si affrontano più spesso, quali attività vengono proposte, che tipo di cambiamenti si osservano negli studenti, quali ostacoli si incontrano e quali miglioramenti si ritengono necessari nell'attuale educazione ambientale scolastica.

Questa seconda parte del questionario è narrativa e permette di cogliere al meglio la dimensione biografica, le motivazioni, le idee di scuola e di territorio che orientano il lavoro degli educatori.

In queste risposte ritrovo il nucleo centrale della mia ricerca: il tentativo di tenere insieme cura della Terra, giustizia sociale e possibilità di apprendimento significativo per bambini e ragazzi.

La scelta degli interlocutori è avvenuta in modo intenzionale, seguendo una traccia che nasce direttamente dal percorso compiuto in questa tesi e dalle esperienze che l'hanno accompagnata.

Un primo contatto fondamentale è stato quello con la redazione di Italia che Cambia, che avevo già incontrato nel lavoro di ricognizione delle esperienze

virtuose presenti sul territorio ligure.

Da questo dialogo è immediatamente emersa, come precedentemente specificato, la segnalazione dell'associazione Cittadini Sostenibili, che nel tempo è diventata per me un riferimento importante per le iniziative genovesi legate alla sostenibilità e alla cittadinanza attiva, e dove ho trovato i primi educatori ambientali.

Grazie a Italia che Cambia e a questo primo scambio, ho scoperto che negli anni precedenti, a livello locale, era stato organizzato un corso per educatori ambientali e per lo sviluppo sostenibile, finanziato con fondi europei nell'orizzonte degli obiettivi internazionali sull'educazione alla sostenibilità. Ho quindi consultato il sito dell'amministrazione per recuperare l'elenco dei partecipanti e i loro contatti, e ho scritto individualmente a ciascuna di loro.

Nel dialogo via mail, diverse persone hanno raccontato come quel percorso formativo fosse stato, sul piano dei contenuti e delle relazioni, molto ricco: la qualità delle lezioni, il confronto tra partecipanti, il clima del gruppo venivano descritti come elementi generativi, capaci di far intravedere la possibilità di un vero e proprio *"mestiere"* centrato sull'educazione ambientale. Allo stesso tempo, molti hanno messo in luce la fatica di tradurre quell'esperienza in una pratica professionale stabile: il corso, pur inserito all'interno delle politiche europee per lo sviluppo rurale e la sostenibilità, non era stato accompagnato da un vero collegamento con enti e servizi del territorio, né da indicazioni operative su come avviare un'attività in questo ambito (per esempio come lavoratori autonomi o all'interno di organizzazioni già attive).

Di conseguenza, una parte dei partecipanti è tornata alle attività precedenti o ha intrapreso strade diverse; chi ha proseguito nell'educazione ambientale era per lo più già attivo nel settore o inserito in realtà associative e cooperative strutturate.

Questo scarto tra la qualità percepita della formazione e la difficoltà di trasformarla in lavoro concreto mi sembra un elemento importante, perché

mostra quanto gli impegni assunti nei documenti internazionali sull'educazione alla sostenibilità, quando arrivano nei territori, abbiano bisogno di politiche coerenti sul piano organizzativo e occupazionale per potersi realmente radicare.

A partire da questa prima mappa ho allargato la ricerca ad altri soggetti che, nel territorio genovese e ligure, dichiarano esplicitamente sul proprio sito o sui materiali informativi di occuparsi di educazione ambientale: associazioni, cooperative sociali, enti del terzo settore, centri di educazione ambientale e centri di educazione al territorio, aree didattiche dei parchi regionali e naturali. Ho contattato anche questi soggetti via mail, presentando il progetto di tesi e chiedendo la disponibilità a partecipare.

Accanto a questo lavoro "da scrivania", alcune educatrici e alcuni educatori li ho incontrati direttamente sul campo, lungo i sentieri o dentro gli spazi in cui l'educazione ambientale prende forma concreta. Durante l'estate, ad esempio, ho partecipato a un'escursione di riconoscimento delle erbe nel contesto appenninico, organizzata nell'ambito del Festival dell'Appennino a Carrega Ligure, una manifestazione sostenuta da fondi per lo sviluppo rurale con l'obiettivo di far conoscere l'entroterra e valorizzarne i tesori nascosti.

In quell'occasione ho incontrato una guida-educatrice che accompagnava il gruppo lungo i sentieri, intrecciando conoscenze botaniche, racconti di paesaggio e inviti all'ascolto del territorio: l'ho avvicinata alla fine dell'uscita, raccontandole il mio lavoro di tesi e chiedendole se fosse disponibile a partecipare alla ricerca.

Altri educatori li ho conosciuti in città, ad esempio al Centro Surpluse, dove le educatrici e gli educatori del progetto Re Mida propongono laboratori per bambini a partire da materiali di scarto e di riuso.

Anche in questi casi, il questionario è nato da un incontro: una visita, una conversazione informale, la condivisione delle rispettive esperienze e, infine, l'invito a contribuire alla ricerca compilando il questionario.

In questo modo si è composto un piccolo gruppo di educatrici ed educatori che operano in contesti diversi (parchi, servizi comunali, associazioni, cooperative, scuole), ma che condividono l'impegno in percorsi di educazione ambientale e alla sostenibilità rivolti soprattutto a bambini e ragazzi.

Nel complesso, il disegno della rilevazione può essere descritto come un campionamento intenzionale e di disponibilità: restituisce un insieme di testimonianze situate e sufficientemente varie per mettere a fuoco alcune dinamiche e alcuni temi ricorrenti.

La frequentazione di questi contesti mi ha restituito l'immagine di una comunità professionale numericamente contenuta, ma molto densa di competenze, passioni e creatività educativa, una comunità fatta di persone che ogni giorno, in modi diversi, provano già a fare quello che questa tesi prova a raccontare: educare a partire dalla Terra, dentro condizioni spesso fragili e complesse. In questo senso, il questionario non è stato soltanto uno strumento di raccolta dati, ma anche un'occasione di incontro: un piccolo esercizio portato avanti con la pazienza del sarto che con ago e filo collega storie, luoghi e pratiche che, insieme, compongono il paesaggio dell'educazione ambientale nel territorio genovese e ligure.

Raccolta dei dati e struttura del materiale

Ho realizzato il questionario tramite la piattaforma Google Moduli e l'ho somministrato interamente online.

Ho scelto questa modalità perché è leggera e accessibile: è sufficiente aprire un link (anche da smartphone) ed è possibile rispondere senza scaricare file, salvare documenti o gestire allegati.

Mi sembrava un modo concreto per alleggerire il carico sulle persone coinvolte, permettendo loro di compilare il questionario nei tempi e negli spazi delle proprie giornate: durante uno spostamento, in una pausa tra impegni familiari e di lavoro o, come mi ha raccontato una delle persone intervistate, persino in

aereo, in viaggio verso Bruxelles.

Ho inviato il link al modulo via mail agli educatori e alle educatrici selezionati, accompagnandolo con una breve presentazione del progetto di tesi, delle finalità della ricerca e delle modalità di utilizzo dei dati.

La partecipazione è stata libera e volontaria: ognuno ha potuto decidere se e quando compilare il questionario, trovando uno spazio dentro gli impegni quotidiani.

Google Moduli ha reso più semplice anche il lavoro di analisi: tutte le risposte vengono raccolte automaticamente in un foglio di calcolo, che posso aprire e rielaborare da qualsiasi dispositivo, e per le domande chiuse genera già una prima rappresentazione grafica.

Questo mi ha permesso di dedicare più tempo alla lettura qualitativa delle risposte e meno alla gestione tecnica dei dati.

Le risposte sono state organizzate in un unico foglio: ogni riga corrisponde a un questionario completo, ogni colonna a uno degli item previsti, che riguardano dati anagrafici e professionali (nome e cognome, professione, inquadramento), il percorso di avvicinamento all'educazione ambientale e le principali influenze formative, le tipologie di formazione seguita, gli ordini di scuola e i contesti educativi in cui si opera, eventuali riferimenti ad approcci didattici, le modalità di svolgimento delle attività (dentro o fuori dall'aula, pratiche o teoriche), le valutazioni sull'importanza del coinvolgimento attivo degli studenti, l'uso di metodi partecipativi e di dispositivi per la riflessione critica, la definizione del proprio ruolo, i temi trattati e gli esempi di attività, i cambiamenti osservati, gli ostacoli incontrati e i suggerimenti per migliorare l'educazione ambientale nelle scuole.

Nel progettare il questionario, ho scelto di combinare domande chiuse e domande aperte:

Le prime servono a delineare il profilo delle persone coinvolte e dei contesti lavorativi di appartenenza

Le seconde sono pensate come uno spazio di racconto: un modo per

avvicinarsi alle voci anche di chi ho incontrato solo via mail, offrendo una forma di “intervista scritta” che permette di esprimere idee, dubbi, immagini di scuola e di territorio.

La definizione dell’elenco delle domande ha richiesto tempo e molteplici revisioni : ho elaborato e rielaborato diverse versioni nel tentativo di trovare un equilibrio tra l’ampiezza degli aspetti che desideravo indagare e un numero di quesiti che rendesse la compilazione effettivamente sostenibile. L’obiettivo era predisporre un questionario completabile in circa dieci minuti, così da favorire la risposta all’intero set di domande senza trasformare l’attività in un impegno eccessivamente gravoso per i partecipanti.

Il materiale ottenuto è di due differenti tipologie:

- **Dati descrittivi**, derivati dalle domande chiuse, che permettono di tracciare un profilo complessivo del gruppo e delle sue caratteristiche (tipologie di enti di appartenenza, ordini di scuola maggiormente coinvolti, contesti educativi, prevalenza di attività all’aperto o al chiuso, peso attribuito alle pratiche rispetto alla teoria, uso di approcci partecipativi e dispositivi di riflessione critica);
- **Testi narrativi**, derivati dalle domande aperte, che restituiscono in forma discorsiva le esperienze, le scelte, le difficoltà e le proposte degli educatori e delle educatrici, costituendo la base per un’analisi qualitativa per temi e categorie.

Dietro la forma ordinata del foglio di calcolo ho trovato fin da subito una grande varietà di storie.

Alcune risposte sono concise ed essenziali, altre ampie e appassionate, in ognuna ho riconosciuto il tentativo di dare forma e senso a ciò che si fa ogni giorno con bambini, ragazzi e adulti, spesso senza avere il tempo necessario per la rielaborazione dei significati.

Nelle sezioni successive presenterò prima i dati derivati dalle domande chiuse utili a delineare il profilo delle persone coinvolte e le loro modalità di lavoro; successivamente approfondirò le risposte aperte per esplorare più da vicino il loro modo di intendere l’educazione ambientale.

Chi sono gli educatori che hanno risposto

In totale hanno risposto 22 persone, tra agosto e ottobre 2025: un insieme di testimonianze situate e sufficientemente diversificate per far emergere tendenze e nodi ricorrenti nel territorio genovese e ligure.

Il quadro che ne risulta è quello di un gruppo molto eterogeneo, sia per i profili professionali, sia per gli ambiti operativi di riferimento:

- ci sono educatrici ed educatori ambientali *“puri”*, impiegati in centri di educazione ambientale, parchi naturali, cooperative sociali o servizi educativi dedicati;
- compaiono insegnanti di scuola dell’infanzia, primaria e secondaria (in servizio o in pensione) che hanno integrato nel tempo l’educazione ambientale nella propria pratica didattica;
- sono presenti guide ambientali ed escursionistiche, accompagnatori naturalistici, educatori professionali che lavorano con gruppi scolastici e non scolastici;
- alcuni partecipanti arrivano da ambiti come la rigenerazione urbana, i progetti di città sostenibile, le associazioni di cittadinanza attiva, portando con sé una sensibilità ecologica maturata in contesti di progettazione territoriale e partecipazione civica.

La quasi totalità delle persone che hanno risposto dichiara di svolgere attualmente attività di educazione ambientale o alla sostenibilità, in forma professionale, volontaria o intrecciando le due dimensioni.

Solo pochi partecipanti indicano di aver seguito percorsi formativi senza essere poi riusciti, almeno per ora, a trasformarli in un’attività continuativa.

Per quanto riguarda **le forme di lavoro**¹ (grafico 1), le risposte mostrano una configurazione mista:

- 6 operano come dipendenti di enti pubblici (comuni, scuole, parchi regionali), cooperative sociali o soggetti del terzo settore;
- 8 lavorano come liberi professionisti, costruendo anno per anno collaborazioni con scuole, associazioni, amministrazioni locali;
- 8 indicano un impegno volontario, spesso affiancato ad altre attività lavorative, all'interno di associazioni ambientaliste, gruppi di cittadinanza attiva o realtà di quartiere.

Anche i **contesti educativi**² (grafico 2) in cui questi educatori intervengono risultano molteplici.

Una parte importante del lavoro si svolge nelle scuole, con progetti che coinvolgono in particolare la scuola primaria (17 risposte) e la secondaria di primo grado (17 risposte), ma anche l'infanzia (9 risposte) e, in alcuni casi, la secondaria di secondo grado (10 risposte).

1

La domanda sulle forme di lavoro era formulata come segue: «Sei un/una lavoratore/lavoratrice autonomo/a, un/una dipendente di un'associazione/cooperativa o di un'istituzione pubblica? Se sei dipendente o volontario/a, puoi indicare il nome dell'ente nella sezione "Altro"».

In diverse interviste, oltre alla selezione di una o più opzioni tra: (1) Volontario/a, (2) Lavoratore/lavoratrice autonomo/a, (3) Dipendente di associazione/cooperativa, i partecipanti hanno inserito nella voce "Altro" ulteriori specificazioni relative alla mansione e/o all'ente di riferimento.

Le integrazioni raccolte sono: (1) Percorsi formativi ed esperienza professionale (outdoor education, copywriting, social media management; studio autonomo su pedagogia del bosco, narrazione scientifica, biofilia, ecopsicologia; esperienza nei servizi educativi 0–6 e in aziende agricole); (2) PEFC Italia; (3) Manaro / socio The Agency (realtà senza scopo di lucro, percepita come vicina al volontariato); (4) Referente Regionale Plastic Free Onlus; (5) Amiu Genova S.p.A.; (6) Associazione Guardia Antincendio Sant'Olcese (attività ridotta per motivi familiari); (7) "Dipendente".

2

La domanda sui contesti educativi era formulata come segue: «Quando progetti un laboratorio o una serie di attività per gli studenti, a quale grado di istruzione ti rivolgi principalmente?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Infanzia (0–6); (2) Primaria (6–10); (3) Secondaria di primo grado (11–13); (4) Secondaria di secondo grado (14–18). Era possibile selezionare più di un'opzione.

Accanto a questo, molte attività sono collocate in **spazi extrascolastici**³ (grafico 3) come ad esempio parchi naturali e aree protette, centri del riuso, musei scientifici, biblioteche, oratori, centri giovanili, servizi educativi comunali e associazioni culturali, la scelta del contesto implica una scelta metodologica che riguarda il modo di strutturare la didattica, emerge una preferenza netta per l'esperienza sul campo: 9 persone indicano attività svolte soprattutto all'esterno, 12 scelgono una modalità sia in aula che all'esterno, 2 lavorano soprattutto in aula.

Anche l'impostazione delle proposte risulta centrata perlopiù sulla **dimensione attiva**⁴ (grafico 6): 11 preferiscono attività "pratiche", 11 scelgono un equilibrio "sia pratiche che teoriche", e per quanto riguarda la **partecipazione**⁵ (grafico 8) vera e propria, 15 usano "sempre" metodi partecipativi nelle attività durante il loro svolgimento, mentre 5 li usano a "volte".

Tutti gli intervistati attribuiscono grande importanza al **coinvolgimento degli studenti**⁶ (grafico 7) e alla promozione del **pensiero critico**⁷ (grafico 9).

3

La domanda sugli spazi extra-scolastici era formulata come segue: «Le attività si svolgono prevalentemente all'interno dell'aula scolastica o all'esterno?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Prevalentemente all'interno; (2) Prevalentemente all'esterno; (3) Equilibrate. Era possibile selezionare più di un'opzione.

4

La domanda sulla dimensione attiva era formulata come segue: «Preferisci condurre attività pratiche o teoriche?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Prevalentemente pratiche, (2) prevalentemente teoriche, (3) Equilibrate. Era possibile selezionare più di un'opzione.

5

La domanda sulla partecipazione era formulata come segue: «Usi metodi partecipativi nei laboratori?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Sempre; (2) A volte; (3) Mai. Era possibile selezionare più di un'opzione.

6

La domanda sul coinvolgimento degli studenti era formulata come segue: «Quanto è importante per te il coinvolgimento attivo degli studenti?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Molto; (2) Abbastanza; (3) Poco; (4) Per niente. Era possibile selezionare più di un'opzione.

7

La domanda sulla promozione del pensiero critico degli studenti era formulata come segue: «Promuovi la riflessione critica nei tuoi percorsi?». Le opzioni di risposta includevano:

Le attività vengono descritte come momenti in cui i gruppi osservano, manipolano materiali, discutono, prendono posizione.

Dal punto di vista della **formazione**, la maggioranza dei rispondenti dichiara di avere alle spalle percorsi specifici:

- 12 hanno una **formazione pedagogica o educativa**⁸ (grafico 4) (lauree in Scienze dell'educazione e della formazione, corsi di perfezionamento o master sull'educazione, esperienze strutturate di progettazione didattica), 8 indicano assenza di formazione specifica, 2 riportano risposte non pienamente classificabili in un percorso ufficiale;
- 20 indicano una **formazione in ambito ambientale o sulla sostenibilità**⁹ (grafico 5) (lauree in discipline naturalistiche o ambientali, corsi per educatori ambientali, master dedicati, corsi di aggiornamento promossi da enti locali, parchi o associazioni), 1 indica assenza di formazione specifica, 1 riporta risposte non pienamente classificabili in un percorso ufficiale.

In diversi casi queste due traiettorie si intrecciano: educatrici ed educatori che hanno una base pedagogica e si sono poi specializzati sui temi ambientali, oppure persone con una forte competenza scientifico-ambientale che hanno

(1) Sì; (2) No; (3) In parte. Era possibile selezionare più di un'opzione.

8

La domanda sulla formazione pedagogica o educativa era formulata come segue: «Hai seguito una formazione specifica in ambito pedagogico, educativo o didattico?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Sì; (2) No. In un'intervista, oltre alla selezione di una delle opzioni proposte, è stata utilizzata la casella "Altro" per specificare la tipologia di formazione/esperienza formativa. Era possibile selezionare più di un'opzione. L'integrazione riportata in "Altro" è la seguente: (1) fondazione dell'associazione di Giochi di Ruolo "The Agency APS" (Pisa) e realizzazione, tramite l'associazione, di eventi nelle scuole, con esperienza diretta di interazione con bambini/e e ragazzi/e di diverse fasce d'età.

9

La domanda sulla formazione in ambito ambientale o sulla sostenibilità era formulata come segue: «Hai seguito una formazione specifica in ambito ambientale o di sostenibilità?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Sì; (2) No. In un'intervista, oltre alla selezione di una delle opzioni proposte, è stata utilizzata la casella "Altro" per specificare la tipologia di formazione/esperienza formativa. Era possibile selezionare più di un'opzione. L'integrazione riportata in "Altro" è la seguente: (1) corsi universitari che affrontavano il tema ambientale e/o della sostenibilità.

cercato negli anni strumenti educativi per tradurla in percorsi con bambini, ragazzi e adulti.

Qualcuno segnala anche percorsi di autoformazione, fatti di letture, partecipazione a seminari, corsi brevi, esperienze associative.

Anche il modo di descrivere il proprio **ruolo**¹⁰ (Grafico 10) è significativo.

Le definizioni ricorrenti sono “divulgatore” (13 preferenze), “formatore” (6 preferenze), qualcuno, come abbiamo notato in precedenza, si definisce «*rivelatore di informazioni e scopritore*», richiamando un’idea di accompagnamento più che di trasmissione unidirezionale.

L’educatore ambientale si percepisce come una figura che apre spazi di esplorazione, mette in relazione saperi diversi, sostiene i processi di ricerca degli studenti più che limitarsi a fornire risposte pronte

Nel complesso, le risposte restituiscono l’immagine di una comunità professionale composita, collocata tra scuola, enti locali, terzo settore e associazionismo civico.

L’educazione ambientale non appare come un campo uniforme, ma come un crocevia in cui convergono biografie diverse: insegnanti che hanno portato l’ambiente al centro della propria didattica, guide e naturalisti che hanno scelto di dedicarsi alla dimensione educativa, attiviste e attivisti che hanno trasformato l’impegno sul territorio in lavoro con le scuole e con i gruppi.

È su questo intreccio di profili che si innesta l’analisi delle domande aperte, in cui queste identità professionali raccontano come, concretamente, immaginano e praticano oggi l’educazione ambientale a Genova e in Liguria.

10

La domanda che chiede di descrivere il ruolo dell’educatore era formulata come segue: «Come descriveresti il tuo ruolo durante le attività?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Formatore; (2) Divulgatore; (3) Esperto. oltre alla selezione di una delle opzioni proposte, è stata utilizzata la casella “Altro” per specificare la tipologia di ruolo. Era possibile selezionare più di un’opzione.

Le integrazioni riportate in “Altro” sono le seguenti: (1) Facilitatrice, naturalista, educatrice in ascolto (Mi definisco una presenza che accoglie, accompagna e guida diffondendo conoscenza, ma senza mettersi sul piedistallo); (2) Dipende dal contesto; (3) Quando si fa EA mi definirei rivelatore di informazioni e scopritore; (4) Facilitatore.

Le testimonianze degli educatori: analisi delle domande aperte

In questo capitolo vorrei dunque lasciare che siano soprattutto le risposte aperte a “parlare” per ascoltare la voce degli educatori, cercherò di usare la mia capacità di analisi per riconoscere i fili che si intrecciano e identificare alcune tematiche di seguito esposte:

Avvicinamento¹¹

L'ingresso nell'educazione ambientale raramente appare come un atto unico e improvviso: nelle risposte si vede più spesso un avvicinamento per stratificazioni, dove una sensibilità personale incontra un'occasione formativa o un contesto di lavoro.

C'è chi lo esprime in poche parole, al pari di un'evidenza («*passione verde*», «*Per educazione*», «*Prima per passione e poi per professione*»), e chi, invece lo esprime come passaggio da un ambito tecnico-scientifico verso una dimensione più pubblica e comunicabile: «*sono laureato in scienze naturali e mi sono reso conto dell'importanza di una corretta divulgazione scientifica*», oppure «*la ricerca seppur essenziale parla a un pubblico elitario... parlare a un pubblico vasto mi sembrava un buon modo per sentirmi utile*».

In diversi casi l'avvicinamento avviene attraverso ruoli “di frontiera”: «*Tramite la conduzione di gruppi come guida ambientale escursionistica*», «*Tramite l'accompagnamento in natura*», «*Tramite l'associazionismo*».

E quando il percorso è narrato in modo più disteso, emerge un movimento graduale e consapevole: «*mi sono avvicinata... in modo graduale, ma sempre più consapevole... il diploma pedagogico, la laurea... il Servizio Civile... il corso di perfezionamento in Outdoor Education*».

11

La domanda su come gli/le intervistati/e si siano avvicinati/e all'educazione ambientale era formulata come segue: «Come ti sei avvicinato/a all'educazione ambientale?». La risposta era in formato aperto.

Influenze¹²

Le influenze dichiarate mostrano tre grandi sorgenti: persone significative, esperienze sul campo, e letture o dispositivi culturali.

Da un lato compaiono figure-chiave: «Il mio mentore durante il percorso di Dottorato», «Decisamente il professor Giuseppe Barbiero», “I «capi” e colleghi del Servizio Civile sono stati la chiave di Volta»; dall’altro contesti che fanno da “scuola” informale: «Il Centro Remida di Reggio Emilia è stata un’esperienza molto significativa», «Legambiente Liguria aveva organizzato... avevo partecipato come educatrice», «Esperienze dirette con scuole di ogni ordine e grado», “Esperienze di viaggio».

Alcune risposte restituiscono direttamente l’origine affettiva della sensibilità ambientale, senza retorica: *«grazie alla mia famiglia fin da piccola»*, oppure una svolta personale che diventa apertura di sguardo: *«prima l’arrivo di un cane che immediatamente fatto capire che cos’è l’antispecismo»*.

Accanto a questo, la componente di autoformazione è forte: *«tanti libri... corsi...»*, fino a citazioni puntuali come *«il libro “Meno 100 chili” di Roberto Cavallo»*.

Approcci¹³

Quando chiedo se si faccia riferimento a principi o metodi pedagogici, vedo due movimenti complementari.

Il primo riguarda una dichiarazione di intenzione soprattutto pratica e relazionale, più che propriamente metodologica:

«cerco di ideare attività sempre nuove», «la voglia con i ragazzi di scoprire insieme», «coinvolgere il più possibile... esempi di vita quotidiana».

Il secondo è un riferimento più esplicito a metodi noti: *«montessori», «all’Ocean*

12

La domanda sulle influenze era formulata come segue: «Quali persone, letture o esperienze hanno influenzato maggiormente il tuo approccio educativo?». La risposta era in formato aperto.

13

La domanda sugli approcci e i metodi cui si ispirano gli/le intervistati/e era formulata come segue: «Ti ispiri a qualche principio, approccio o metodo pedagogico/didattico particolare, se sì quale? ». La risposta era in formato aperto.

Literacy (Unesco) e all' educazione Outdoor», «Metodo operativo/laboratoriale», «Interazione, emozioni come catalizzatore di apprendimento».

In una risposta, questa pluralità diventa una vera dichiarazione identitaria, dove l'educazione ambientale è insieme biocentrismo, esperienza e rigore scientifico: *«Approccio biocentrico, outdoor education, flow learning, apprendimento esperienziale... Montessori, Dewey, Malaguzzi...»* e soprattutto l'idea-guida *«conoscere per proteggere»*, con obiettivi di *«empatia, cura, ascolto e connessione»*. Mi colpisce che, anche quando la parola "pedagogia" appare poco, l'orientamento educativo appaia con chiarezza: entusiasmo, esperienza, responsabilizzazione, linguaggio accessibile, e un'attenzione costante alla partecipazione.

Temi¹⁴

I temi affrontati sono ampi, e allo stesso tempo ricorrenti.

Tornano spesso rifiuti, riuso, economia circolare (*«Il ciclo dei rifiuti», «riciclo creativo»*), biodiversità e relazioni ecologiche (*«tutela biodiversità», «crisi climatica»*), mare e biologia marina (*«Microplastiche», «pesca sostenibile», «posidonia oceanica»*), consumo critico e filiere (*«filiera del cibo e della moda», «Detective delle etichette»*), energie alternative (*«laboratorio... modellini funzionanti... forno solare... pale eoliche»*).

In parallelo, quando chiedo cosa suscita più interesse, affiora un dato prezioso: l'interesse cresce quando i temi diventano vicini, osservabili, narrabili. Qualcuno lo dice in modo diretto (*«Il tema dei rifiuti», «Tutela biodiversità»*), qualcuno lo vede nella "scoperta" di ciò che resta invisibile o sottovalutato: *«gli animali "meno gettonati"... le relazioni tra esseri viventi... invisibili ai nostri occhi»*.

Anche l'immaginario degli studenti appare concreto: *«Il mondo delle api piace*

14

La domanda sulle tematiche trattate era formulata come segue: «Quali sono i temi di educazione ambientale e di sostenibilità affrontati nelle attività proposte?». La risposta era in formato aperto.

molto, l'etologia del lupo».

Attività¹⁵

Quando chiedo un esempio di attività proposta spesso, le risposte non restituiscono soltanto un elenco di “laboratori”: raccontano un modo di stare con i gruppi, di costruire un ritmo, di preparare uno spazio perché accada qualcosa. Quasi sempre l'attività viene pensata come un passaggio in tre tempi: un'apertura che accende curiosità e domande, una fase esperienziale in cui si fa davvero qualcosa con il corpo e con gli oggetti, e una restituzione riflessiva che prova a trasformare l'esperienza in significato.

In diversi casi l'attività nasce da una logica di laboratorio creativo, dove l'ambiente entra attraverso gli oggetti di scarto, i materiali recuperati, la trasformazione.

Un'educatrice racconta i «*Laboratori di riciclo creativo*» come un invito a costruire paesaggi e immaginari usando ciò che normalmente sarebbe rifiuto: *«curando molto l'allestimento, in classe o in spazi esterni, del contesto laboratoriale, i partecipanti sono invitati a costruire o a creare paesaggi fantastici, libri materici, installazioni».*

Qui la dimensione educativa sta anche nel modo in cui lo spazio viene preparato: l'allestimento non è un dettaglio, è parte del messaggio.

Il materiale di scarto, disposto con cura, diventa una domanda silenziosa: che cosa definiamo rifiuto? Che cosa può rinascere in forma diversa? Il laboratorio, così, non comunica solo informazioni sul riciclo, ma mette in scena un'esperienza di possibilità: la materia cambia stato, e insieme può cambiare lo sguardo di chi la tocca.

Accanto a questa linea creativa, appare spesso una linea ludico-esplorativa, molto presente nelle proposte in natura.

15

La domanda in cui viene chiesto di descrivere un'attività era formulata come segue: «Puoi fare un esempio di un'attività che proponi spesso, spiegando il setting, lo svolgimento e gli obiettivi?». La risposta era in formato aperto.

C'è chi racconta attività strutturate come “caccia” e “ricerca”, con regole semplici e obiettivi chiari, dove l'ambiente diventa il campo di gioco e di osservazione.

Un educatore descrive una dinamica a squadre in cui i gruppi devono trovare target naturali (*«9 fiori diversi, 10 foglie grandi e piccole ecc..»*) e nota che *«inserendo un minimo di competizione diventa tutto più entusiasmante per loro»*.

Qui l'educazione passa attraverso l'attenzione: guardare meglio, nominare, distinguere, accorgersi.

L'ambiente diventa un testo da leggere insieme. E la competizione, se ben calibrata, funziona come catalizzatore: porta energia e concentrazione, senza trasformare l'uscita in una gara fine a se stessa.

Un'altra traccia molto ricca riguarda i laboratori di *“scelte quotidiane”* e consumo critico, dove l'educazione ambientale entra nella vita reale non con grandi discorsi ma con oggetti minimi: confezioni, etichette, ingredienti.

L'attività *«Detective delle etichette»* viene descritta con precisione: aula organizzata a gruppi, prodotti reali, schede, cartelloni, perfino *«una lente di ingrandimento simbolica»* come elemento ludico.

Il cuore del lavoro è chiedere ai bambini di “scovare” informazioni concrete (ingredienti, zuccheri, provenienza) e poi confrontarle in gruppo: *«Quale ha più zucchero? Da dove viene?»*.

In questo caso l'educazione ambientale si intreccia con salute, filiere, geografia del cibo, e soprattutto con una competenza trasversale: imparare a leggere criticamente ciò che consumiamo.

È significativo che l'attività si chiuda con una produzione collettiva (*«Guida del piccolo consumatore critico»*): il sapere viene restituito come regola condivisa, come promessa di autonomia.

La stessa logica del *“rendere concreto”* appare in proposte su raccolta differenziata e rifiuti, spesso costruite con una parte introduttiva in classe e una parte sul territorio.

Un educatore descrive *«una prima parte di lezione frontale in classe, e successivamente visita in esterno agli ecocompattatori per la raccolta delle bottiglie»*.

L'uscita, qui, ha un valore quasi iniziatico: vedere *“dove finisce”* un gesto quotidiano, mettere il corpo dentro una filiera.

È un modo per far sentire che la sostenibilità non è un concetto morale astratto, ma una rete di infrastrutture, scelte e responsabilità.

Diversi racconti lavorano invece sulla dimensione tecnologica e immersiva, con proposte che usano la realtà virtuale come strumento di viaggio nel tempo e nello spazio. “The R-evolution Park” viene presentato come esperienza guidata che attraversa *«dal Big Bang alla nascita del sistema solare, dal Mesozoico alla comparsa dell’Homo sapiens»*, con l’obiettivo di affrontare *«gli effetti che il cambiamento climatico sta avendo sul nostro Pianeta»* usando *«un linguaggio semplice e coinvolgente»*.

Qui la realtà virtuale non compare solo come *«effetto speciale»*, ma come dispositivo per tenere insieme narrazione e conoscenza, stupore e contenuto scientifico.

L'educatore rimane centrale: accompagna, traduce, dà ritmo, evita che l'immersione resti solo intrattenimento.

Un'altra area rilevante riguarda le attività legate a biodiversità, fauna, osservazione e rispetto.

In un racconto particolarmente vivido, un educatore parte da una scena quotidiana: *«Vedo una lucertola lungo la strada, almeno un bambino di solito cerca di afferrata o di prendere la sua coda»*.

Da lì costruisce una micro-lezione con *«sassolini e rametti di legno»* per spiegare perché la *«codardia»* non è un gioco: *«non è una cosa che va fatta... la coda non ricrescerà all'infinito»*.

Il punto forte di questo esempio è che non nasce da un laboratorio *“programmato”* in senso rigido: nasce dalla realtà che accade.

La competenza educativa sta nel saper trasformare l'impulso (afferrare la cosa

della lucertola) in occasione di conoscenza e rispetto. E l'educatore osserva un effetto sottile: dare spazio ad una "curiosità" che ribalta il senso comune: *«un animale che ritenevano conoscere benissimo, e invece c'è sempre qualcosa di nuovo»* permettendo di aprire così uno spazio di attenzione verso ciò che sta *«sotto il naso»*, dentro la routine.

Questo tipo di educazione è quasi una pedagogia delle piccole cose, del dettaglio: insegnare a vedere il mondo che ci circonda e a comprendere le implicazioni delle nostre azioni.

Accanto a ciò, compaiono esempi di attività più strutturate sulla conservazione e la sostenibilità, soprattutto in ambito marino.

Un'educatrice racconta un lavoro sulla pesca sostenibile che intreccia selettività degli strumenti, taglie minime, reti trofiche, e definizione del concetto stesso di sostenibilità.

Qui emerge un altro tratto tipico: il tentativo di non semplificare troppo.

Il laboratorio non si limita a dire *«pesca sì/pesca no»*: costruisce un quadro ecologico che rende leggibile la complessità.

In modo analogo, un'altra risposta descrive un laboratorio *«dal macro al micro sulle plastiche, con attività in ambiente chiuso e in spiaggia, per far acquisire consapevolezza livelli inquinamento locale e possibili soluzioni»*.

Anche qui la scelta è chiara: partire dal territorio, far vedere l'impatto nel luogo reale, e poi aprire lo sguardo alle connessioni più ampie.

In alcuni casi le attività diventano veri e propri percorsi pluri-incontro, soprattutto su energia e tecnologie sostenibili.

Un educatore racconta un laboratorio sulle energie alternative con *«parti di spiegazione e riflessione»*, visita a un laboratorio con *«modellini funzionanti»* (pannelli solari, idrogeno, microcentrali) e costruzione di *«modellini di forno solare, seccatoi o pale eoliche»* con materiali poveri.

Qui l'educazione ambientale si avvicina all'educazione scientifica e tecnologica: si capisce perché e come una cosa funziona, e poi la si prova a costruire.

Il gesto manuale non è decorazione: è comprensione messa in pratica.

Mi sembra importante notare che, anche quando i temi sono molto diversi, nelle descrizioni ritorna un criterio comune: rendere l'apprendimento *“abitabile”*. Alcuni lo dicono esplicitamente: *«dopo una breve parte teorica... c'è sempre una parte pratica di gioco, esperienza visiva, uditiva o di ricerca»*, perché l'obiettivo è *«rendere i concetti i più concreti e interessanti possibile»*. Altri lo fanno vedere attraverso la cura del setting, la scelta dei materiali, il tono della conduzione, l'attenzione al linguaggio. In altre parole, ciò che tiene insieme queste attività non è una tecnica unica, ma un'intenzione pedagogica costante: fare spazio a un'esperienza che sappia diventare consapevolezza.

Gli esempi raccontano una didattica che lavora per situazioni: laboratori, giochi, uscite, immersioni guidate, oggetti reali. Da un lato c'è una matrice laboratoriale e creativa (*«Laboratori di riciclo creativo... paesaggi fantastici, libri materici, installazioni»*), dall'altro una matrice ludico-investigativa (*«caccia al tesoro... inserendo un minimo di competizione»*, *«Giochi di società (es. Effetto terra)»*, *«Detective delle etichette»*), fino a proposte che integrano tecnologia e narrazione (*«un tour guidato... Realtà Virtuale... viaggio a 360°... stimolando la curiosità»*). In molte descrizioni la struttura è simile: attivazione iniziale, esperienza concreta, restituzione riflessiva; e gli obiettivi si muovono su più piani insieme (conoscenza, senso critico, comportamento, cittadinanza).

Cambiamenti¹⁶

16

La domanda sui cambiamenti negli atteggiamenti degli studenti era formulata come segue: «Hai osservato cambiamenti negli atteggiamenti degli studenti dopo i laboratori?». Le opzioni di risposta includevano: (1) Sì; (2) No; (3) In parte.

La domanda era seguita da un secondo quesito a cascata formulato come segue: «Se hai risposto sì alla domanda precedente, puoi fare un esempio?». La risposta era in formato aperto.

Alla domanda: *“Hai osservato cambiamenti negli atteggiamenti degli studenti dopo i laboratori?”* (Grafico 11), 11 persone affermano che sì, ci sono stati cambiamenti, 8 hanno notato un parziale cambio di atteggiamento e 1 non ha registrato nulla di significativo

L'approfondimento su quali siano i cambiamenti osservati negli studenti raccoglie alcune tra le testimonianze più *“vive”* fra quelle raccolte, perché portano segnali piccoli e verificabili: più attenzione ai gesti quotidiani (*«stanno molto più attenti nel fare la differenziata e coinvolgono anche genitori e nonni»*, *«aumento... il numero di bottiglie raccolte»*, scelte di consumo *«Cambia l'approccio alla spesa e alla scelta della merenda»*, e soprattutto trasformazioni di sguardo e linguaggio.

Una testimonianza lo descrive con chiarezza: *«Maggiore attenzione, curiosità e rispetto verso elementi naturali... Riorientamento e consapevolezza del linguaggio (“fa schifo” diventa “è interessante”)»*.

In altre parole: l'educazione ambientale lascia tracce quando diventa un modo di nominare il mondo e di stare nelle cose, oltre che un contenuto appreso.

Cittadinanza¹⁷

Alla domanda *“Pensi che l'educazione ambientale scolastica oggi formi cittadini consapevoli?”* (Grafico 12)

Le risposte mostrano un'adesione cauta: prevale il *“Sì”* (11 risposte), con un nucleo consistente di *“In parte”* (8 risposte) e una risposta mista (*“Sì, In parte”*), accanto a un *“No”* (1 risposta).

Il quadro che ne esce è coerente con quanto detto sopra: la formazione alla cittadinanza consapevole viene riconosciuta come possibile e reale, e cresce quando trova continuità, tempo, alleanze e competenze.

17

La domanda riguardante la possibilità che l'educazione ambientale scolastica contribuisca a formare cittadini consapevoli era formulata come segue: *«Pensi che l'educazione ambientale scolastica oggi formi cittadini consapevoli?»*. Le opzioni di risposta includevano: (1) Sì; (2) No; (3) In parte. Era possibile selezionare più di un'opzione.

Ostacoli¹⁸

Accanto a questi risultati, il lavoro appare attraversato da ostacoli ricorrenti, soprattutto organizzativi e culturali.

Si parla di *«difficoltà burocratiche e economiche per organizzare uscite»*, di poca continuità con *«difficoltà a strutturare percorsi annuali, preferiscono uscite una tantum»*, di fondi *«La mancanza di fondi»*, di tempo scolastico che si restringe *«Il poco tempo dedicato», «Mancanza di tempo e rigidità organizzative»*.

Emerge, inoltre un nodo maggiormente simbolico: la percezione dell'educazione ambientale come attività episodica e secondaria, o confusa con qualcosa di decorativo: *«Confusione tra “fare natura” e “fare lavoretti a tema”*», *«non viene vista come un lavoro vero e proprio»*. In alcune risposte, il punto critico riguarda la postura adulta di fronte alla natura: *«Paura dell'imprevisto e della natura “vera” da parte degli adulti»*.

Qui sento una tensione forte: la proposta educativa ha bisogno di fiducia, di alleanze, e di un riconoscimento istituzionale che renda possibile la continuità.

Migliorie¹⁹

Quando chiedo cosa si potrebbe migliorare, le risposte convergono verso una parola-chiave: continuità.

Si desidera un'educazione ambientale presente nel quotidiano (*«buone pratiche costanti»*), con più esperienza diretta (*«Più spazio alla pratica»*, *«esperienze dirette»*), con tempi distesi e progettazione (*«il giusto tempo per essere assimilate»*), fino alla proposta di darle statuto curricolare (*«Dovrebbe diventare materia scolastica»*, *«Ecologia come materia obbligatoria»*).

Tornano anche due richieste molto concrete: formazione strutturata (*«Serve*

18

La domanda sugli ostacoli incontrati a scuola dagli/le intervistati/e era formulata come segue: «Quali ostacoli incontri più frequentemente nel tuo lavoro a scuola?». La risposta era in formato aperto.

19

La domanda sulle migliorie era formulata come segue: «Cosa manca, o quali sono le migliorie, che si possono apportare all'educazione ambientale nelle scuole, oggi? ». La risposta era in formato aperto.

una formazione strutturata e aggiornata per insegnanti ed educatori») e coinvolgimento delle famiglie («Organizzare incontri anche con i genitori», «Mancano soprattutto le famiglie»).

In sostanza: si chiede una scuola che accolga l'educazione ambientale come parte stabile della cultura, e una comunità educante che la sostenga.

Quando chiedo che cosa potrebbe migliorare, dunque, le risposte insistono su un punto che supera il singolo laboratorio e riguarda la tenuta nel tempo: l'educazione ambientale funziona quando diventa pratica ordinaria, riconoscibile, coerente con la vita della scuola.

Qui si vede bene che la qualità non dipende solo dalle idee, ma dalle condizioni: continuità, tempo, formazione, alleanze educative, coinvolgimento delle famiglie, riconoscimento istituzionale.

Questo passaggio mi aiuta a spostare il fuoco: dai contenuti e dalle attività alle scelte che rendono possibile una cultura condivisa della cura.

È da qui che posso aprire le considerazioni finali, tenendo come bussola le tre direttrici emerse: come lavorano, che cosa cercano di attivare, che cosa serve perché regga nel tempo.

Considerazioni finali

Arrivata qui, sento utile fermarmi e ricomporre il quadro: che cosa ho visto davvero, al di là delle risposte una per una. Le considerazioni finali si organizzano intorno a tre nodi dell'educazione ambientale: il modo di lavorare, ciò che si prova ad attivare, le condizioni perché questo regga nel tempo.

Chiudo poi con una breve riflessione in prima persona, dal punto di vista di chi vive ogni giorno le contraddizioni della scuola primaria e continua a cercare un punto di contatto tra teoria e pratiche possibili.

La prima direzione riguarda **come lavorano** gli educatori ambientali. Ciò che emerge con più forza non è un "metodo migliore" in assoluto, ma una

postura professionale: l'idea che l'esperienza educativa non si improvvisi. Un laboratorio efficace nasce da un setting pensato prima (obiettivi, tempi, materiali, spazi, linguaggi) e poi attraversato con attenzione mentre accade. C'è un equilibrio delicato tra progettazione e flessibilità: avere una struttura che regge e, nello stesso tempo, la capacità di modificarla quando il gruppo lo richiede, senza perdere coerenza. In questo senso, i metodi contano perché orientano le scelte; ma contano ancora di più quando vengono usati in modo consapevole, con una regia educativa che sa quando guidare e quando lasciare spazio, quando semplificare e quando alzare l'asticella. Qui sento anche un punto che per me è centrale: assumere il proprio ruolo con responsabilità e autorevolezza. L'autenticità è preziosa, però diventa davvero educativa quando si appoggia a competenza, cura e intenzione.

La seconda direttrice riguarda che **cosa cercano di attivare**.

Nelle risposte, al di là dei temi e dei contenuti, affiora un obiettivo comune: produrre un piccolo spostamento che resti, anche minimo, nel modo di guardare il mondo.

Attivare curiosità, offrire parole per nominare ciò che si vede, rendere più leggibili le connessioni tra scelte quotidiane e conseguenze più ampie.

In questo lavoro c'è una qualità che riconosco come profondamente educativa: è un agire carico di speranza, intesa non come ottimismo ingenuo, ma come scelta di continuare a credere che la trasformazione sia possibile e praticabile. E spesso passa da gesti semplici e concreti: mostrare, fare insieme, prendere sul serio le domande, dare dignità all'attenzione.

È come se l'educatore provasse a "contagiare" una postura mentale: la disponibilità a osservare meglio, a farsi toccare da ciò che accade, a cercare un linguaggio più preciso, a non ridurre la complessità.

Questo, per me, è già un atto politico nel senso più alto: perché educa a scegliere, e a scegliere con consapevolezza.

La terza direttrice riguarda ciò che occorre perché queste pratiche possano mantenersi nel tempo.

Qui il punto diventa quasi inevitabilmente collettivo: la parola-chiave è alleanza. Alleanza educativa tra scuola, famiglie, territorio; e alleanza ancora più profonda, di intenzione e responsabilità, perché la sostenibilità non può vivere solo sulle spalle di singole persone motivate.

Quando tutto dipende dalla buona volontà, le pratiche si spezzano, diventano diseguali, e finiscono per sembrare eccezioni.

La continuità, però, richiede condizioni precise: tempi, risorse, riconoscimento, spazi adeguati e una cornice istituzionale capace di sostenere ciò che la scuola dichiara di voler promuovere.

Tempi, risorse, riconoscimento, spazi adeguati, e una cornice istituzionale capace di sostenere ciò che la scuola dichiara di voler promuovere.

Per questo sento che, accanto alla competenza educativa, serve anche una competenza “civile”: saper dire cosa manca, chiederlo con chiarezza, mettere in rete risorse e persone, pretendere che quelle che già esistono vengano usate con più intelligenza ed equità.

Altrimenti la sostenibilità resta un discorso di facciata e, nel quotidiano, vince l'inerzia: quella sensazione frustrante di assistere a scelte organizzative miopi, ripetute, quasi automatiche, come se la realtà fosse governata da una somma di distrazioni.

I risultati raccolti mi hanno aiutata a vedere meglio la figura dell'educatore ambientale e il suo lavoro di mediazione tra saperi, contesti e persone.

Le tre direttrici emerse diventano anche una lente per leggere la scuola che vivo ogni giorno: è lì che capisco, in modo molto concreto, che la tenuta dell'educazione ambientale dipende dalle condizioni organizzative e materiali che la accompagnano.

La giornata, a scuola, comincia già fuori dall'edificio, con modalità costanti e che si traducono in lunghe file di automobili davanti all'ingresso. Per alcune famiglie è una scelta, per altre è una necessità legata a tempi di

lavoro e distanza; e per chi prova a usare i mezzi pubblici il tragitto può risultare lungo e scomodo, poco compatibile con gli orari scolastici.

In questo primo “setting” della giornata, i bambini ricevono un messaggio forte: la sostenibilità viene detta, e intanto l’organizzazione quotidiana spinge altrove. In quest’ambito emerge con evidenza una forma primaria di disuguaglianza: la possibilità di “scegliere” è spesso determinata dalle condizioni materiali e contestuali in cui ci si trova ad agire. Alla luce di queste considerazioni interventi quali il pedibus o un sistema di trasporto pubblico più accessibile e affidabile richiederebbero un sostegno continuativo, anche di natura istituzionale, affinché possano configurarsi come pratiche ordinarie e non come felici eccezioni episodiche.

Lo stesso scarto riappare nei momenti ordinari dentro la scuola.

A ricreazione la presenza diffusa di cibi ultraprocessati racconta quanto educazione alimentare, salute e sostenibilità restino spesso separate dalle abitudini e dalle disponibilità reali.

A pranzo, poi, la contraddizione tende a farsi strutturale: pasti serviti in materiali usa-e-getta e una quota di spreco che diventa routine perché mancano filiere organizzative capaci di ridurlo o trasformarlo.

Qui il nodo non riguarda la buona volontà dei singoli: riguarda il fatto che procedure nate per “funzionare” possono produrre, di fatto, un curriculum implicito opposto a quello dichiarato.

Anche le pratiche virtuose, quando nascono, mostrano subito la questione della continuità.

La raccolta differenziata in classe, per esempio, funziona davvero quando include il “dopo”: tempi, responsabilità, passaggi chiari.

Spiegare ai bambini il senso del gesto e allenare un’abitudine di cura significa anche programmare uscite regolari per conferire nei bidoni corretti, oppure smistare a fine giornata.

In molti contesti chi si occupa della pulizia lavora con tempi stretti, senza strumenti e senza prassi consolidate di differenziazione; così, senza una regia condivisa, la routine riassorbe lo sforzo educativo e la coerenza si indebolisce.

Questo è, per me, il punto più chiaro: quando la sostenibilità resta affidata a iniziative individuali, diventa fragile e diseguale; quando entra nell'organizzazione, diventa praticabile.

Gli spazi esterni completano questo quadro. Quando manutenzione e cura vengono rimandate, la chiusura degli spazi diventa una soluzione frequente, perdendo l'occasione di sfruttare un giardino o un cortile, mentre la riqualificazione richiede investimenti e responsabilità distribuite.

Qui entra in gioco anche il diritto alla bellezza, intesa come condizione educativa: un ambiente pulito, funzionante e curato comunica stabilità e valore; un edificio fatiscente, dotazioni inadeguate e un giardino trascurato comunicano il contrario, anche quando nessuno lo intende.

La qualità materiale degli spazi orienta la motivazione alla cura: rende più facile sentirsi parte e più credibile ciò che insegniamo.

Dentro queste contraddizioni quotidiane vedo con più precisione il senso della tesi: l'educazione ambientale ha bisogno di professionalità capaci di progettare, mediare e costruire alleanze, e di istituzioni che rendano quella coerenza sostenibile nel tempo, con risorse, tempi, riconoscimento e scelte organizzative conseguenti. In questa cornice riconosco anche un obiettivo trasversale: formare cittadinanza attiva e senso di appartenenza alla comunità. Vuol dire aiutare a leggere i bisogni reali e le loro cause, e dare strumenti per trasformare una contraddizione in una richiesta chiara, argomentata e condivisibile. Vuol dire, infine, imparare a prendere parola, trovare interlocutori, costruire reti e chiedere con decisione condizioni più giuste e coerenti con ciò che la scuola afferma di voler promuovere.

Arrivata alla fine di questo percorso, sento che mi è mancata una voce: quella dei ragazzi.

Mi sarebbe piaciuto ascoltarli, perché la scuola si vive meglio quando le soluzioni vengono pensate anche con chi la abita ogni giorno; senza il punto di vista di tutti, diventa più difficile trovare compromessi reali e praticabili.

Allo stesso tempo, questo lavoro mi ha arricchito molto e ha allargato il mio sguardo: diversi educatori e diverse educatrici mi hanno espresso il desiderio di conoscere che cosa è emerso dalla ricerca, che cosa hanno raccontato gli altri, quali significati comuni si sono formati.

Per questo immagino una restituzione condivisa dei risultati e considero questa ricerca come un primo passo: un avvio che continuerà nel tempo, aprendosi anche alla prospettiva degli studenti e a nuove forme di scrittura più corali.

Appendice

Il questionario è stato somministrato online tra i mesi di Agosto e Ottobre 2025, tramite modulo Google.

Le risposte sono state raccolte in forma anonima e analizzate con approccio qualitativo-descrittivo, con particolare attenzione alle domande aperte che permettono di cogliere dimensioni soggettive, narrative e riflessive del ruolo dell'educatore ambientale.

Il questionario si articola in quattro sezioni tematiche:

- 1. Percorso, motivazioni e contesto**
- 2. Costruzione del setting educativo**
- 3. Progettazione educativa**
- 4. Considerazioni finali sull'educazione ambientale a scuola**

Per ciascun quesito è indicata la tipologia (domanda chiusa o aperta).

Nel caso delle domande chiuse, sono riportate le opzioni di risposta esattamente come nel modulo originale.

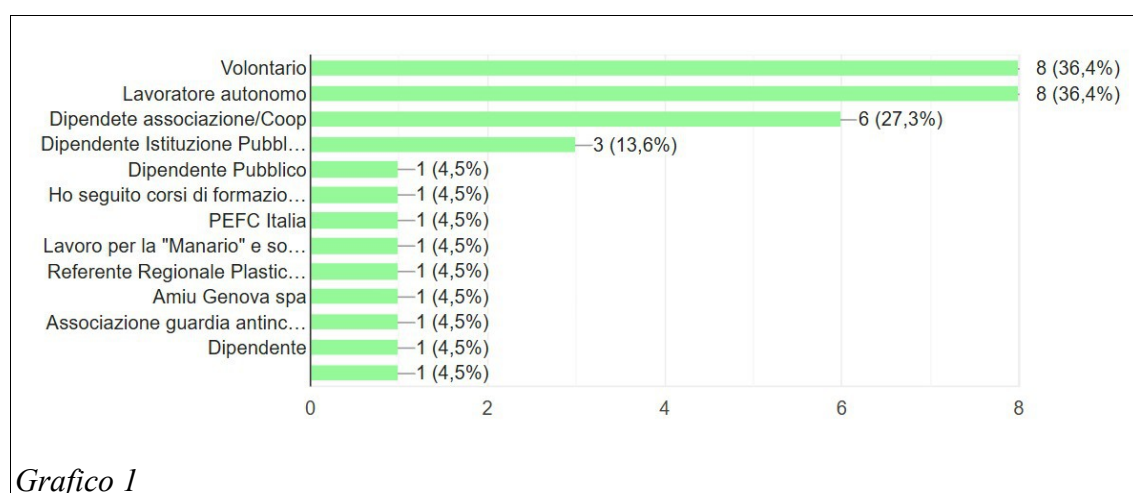
1. Percorso, motivazioni e contesto

1. Sei un/una lavoratore/lavoratrice autonomo/a, un/una dipendente di un'associazione/cooperativa o di un'istituzione pubblica?

Se sei dipendente o volontario/a, puoi indicare il nome dell'ente nella sezione "Altro".

Domanda chiusa - Opzioni:

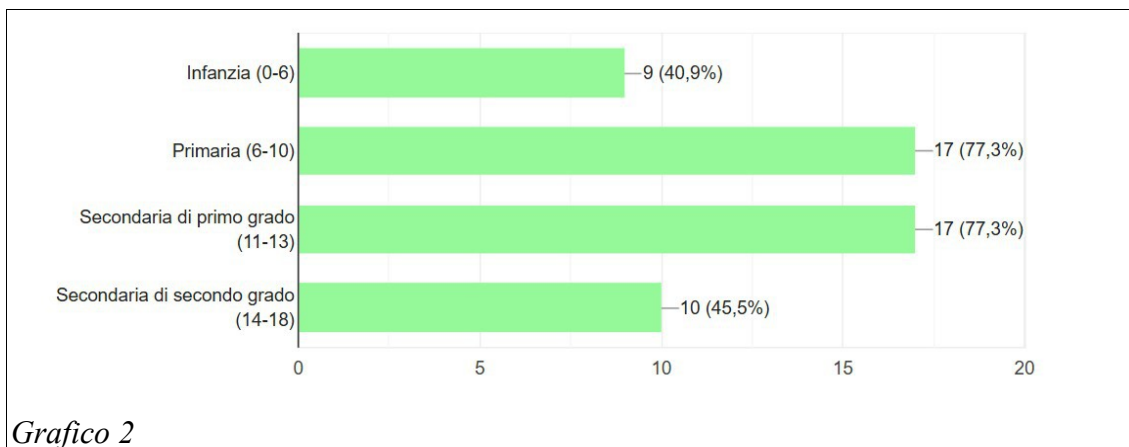
- Volontario/a
- Lavoratore autonomo
- Dipendente di un'associazione/coop
- Dipendente di un'istituzione pubblica
- Altro (specificare)



2. Quando progetti un laboratorio o una serie di attività per gli studenti, a quale grado di istruzione ti rivolgi principalmente?

Domanda chiusa - Opzioni:

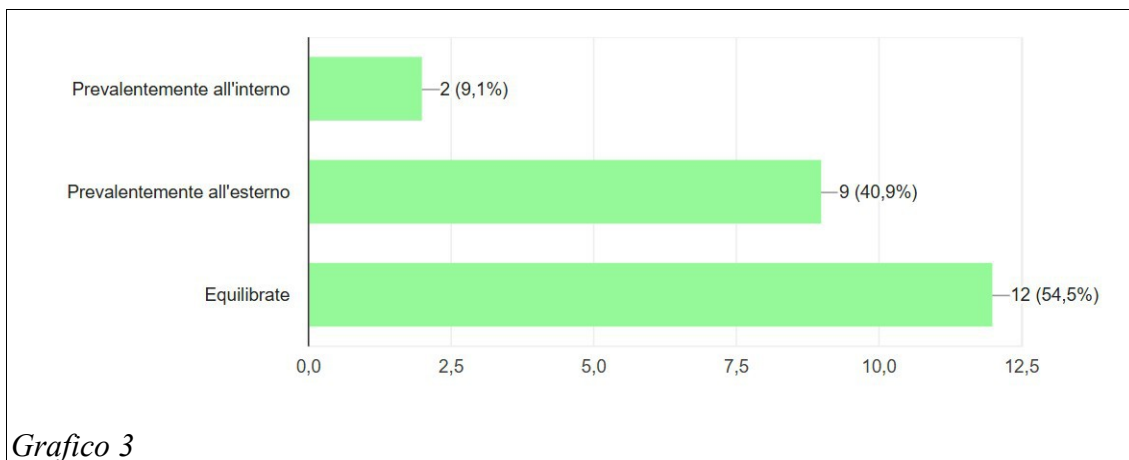
- Scuola dell'infanzia
- Scuola primaria
- Scuola secondaria di primo grado
- Scuola secondaria di secondo grado



3. Le attività si svolgono prevalentemente all'interno dell'aula scolastica o all'esterno?

Domanda chiusa - Opzioni:

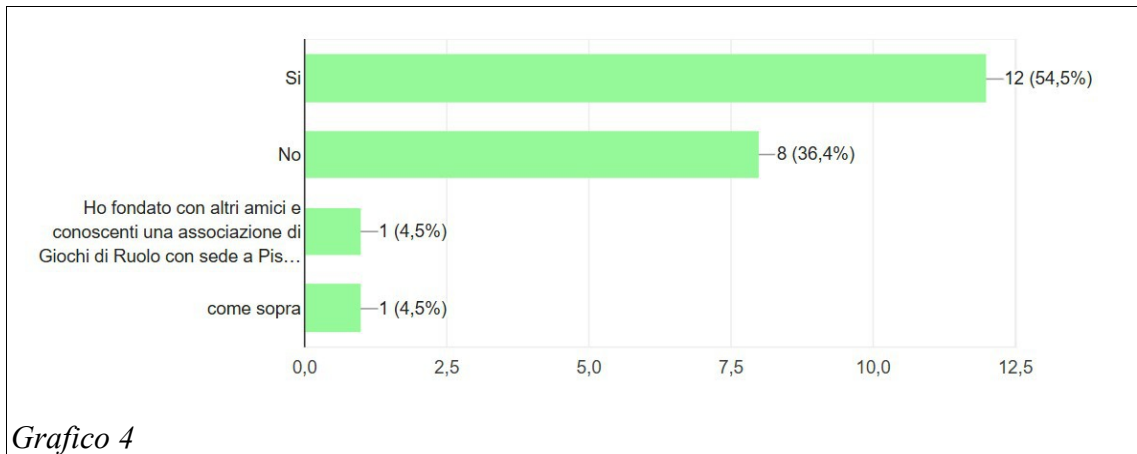
- Prevalentemente all'interno
- Prevalentemente all'esterno
- Equilibrate



4. Hai seguito una formazione specifica in ambito pedagogico, educativo o didattico?

Domanda chiusa - Opzioni:

- Sì
- No
- Altro

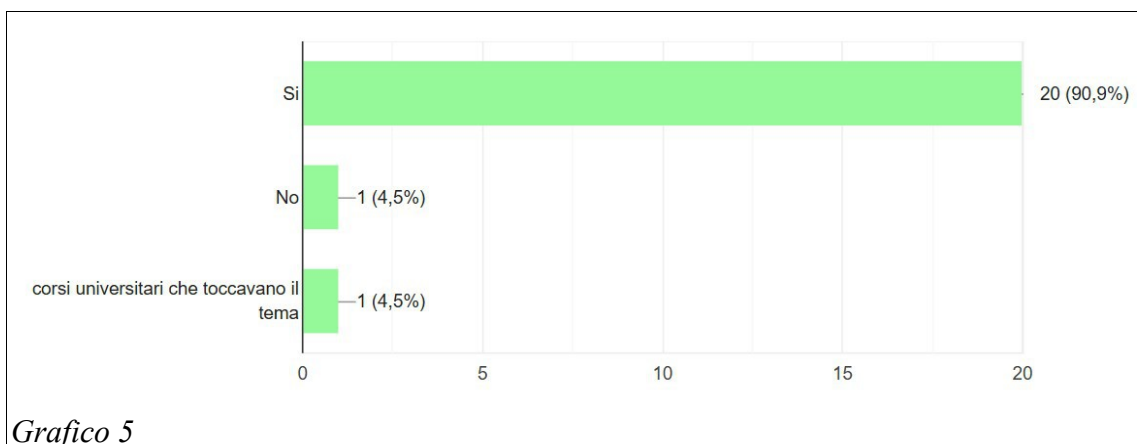


5. Hai seguito una formazione specifica in ambito ambientale o di sostenibilità?

Domanda chiusa

Opzioni:

- Sì
- No
- Altro



6. Come ti sei avvicinato all'educazione ambientale?

Domanda aperta

7. Quali persone, letture o esperienze hanno influenzato maggiormente il tuo approccio educativo?

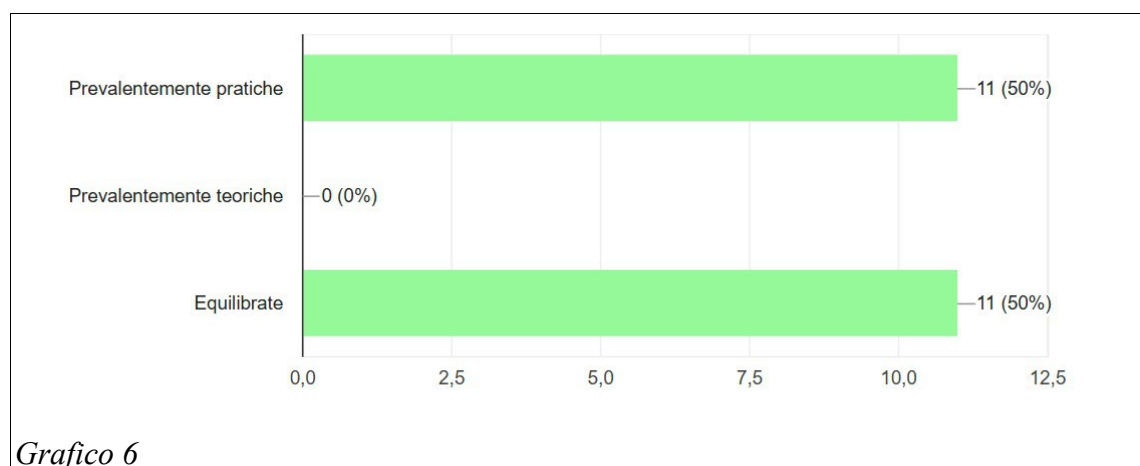
Domanda aperta

2. Costruzione del setting educativo

8. Preferisci condurre attività pratiche o teoriche?

Domanda chiusa - Opzioni:

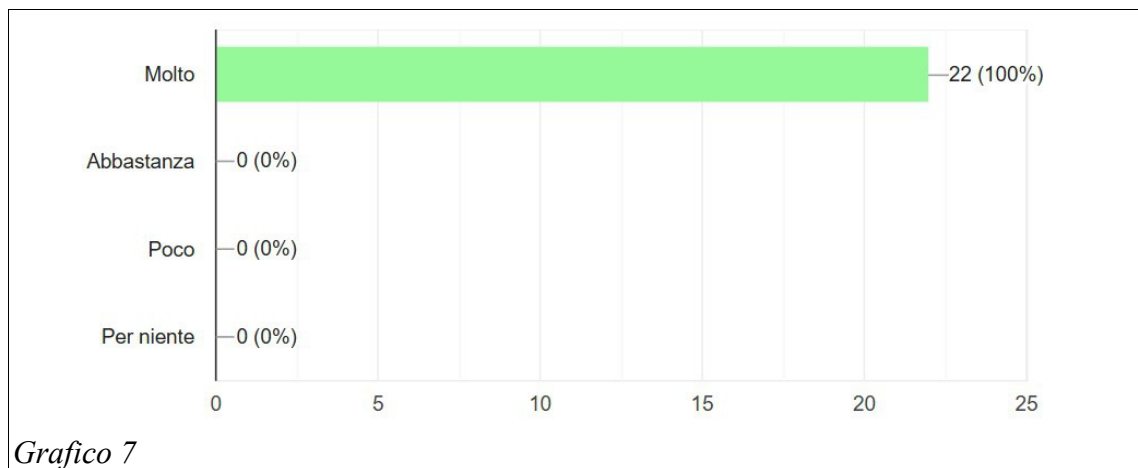
- Prevalentemente pratiche
- Prevalentemente teoriche
- Equilibrate



9. Quanto è importante per te il coinvolgimento attivo degli studenti?

Domanda chiusa - Opzioni:

- Molto
- Abbastanza
- Poco
- Per niente

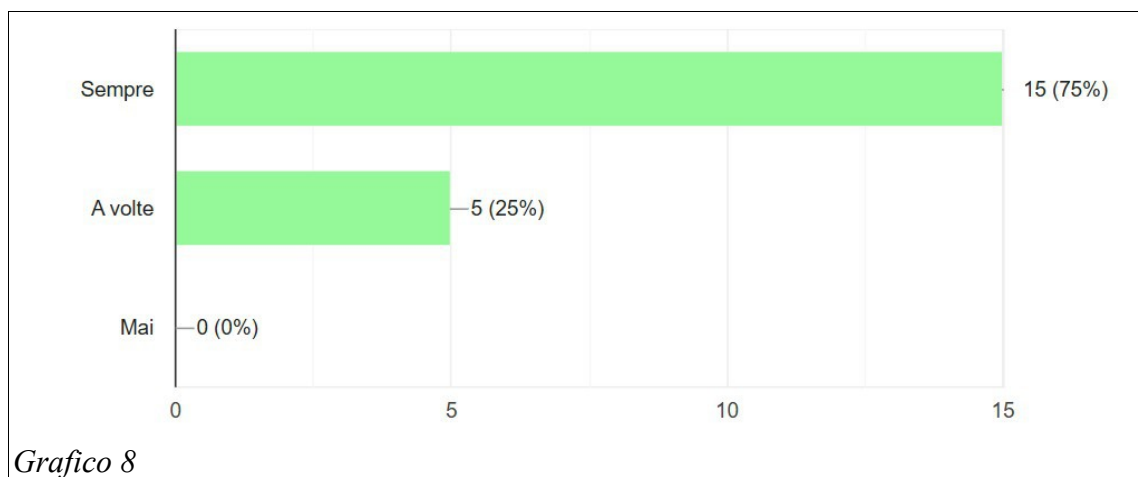


10. Usi metodi partecipativi nei laboratori?

Domanda chiusa

Opzioni:

- Sempre
- A volte
- Mai

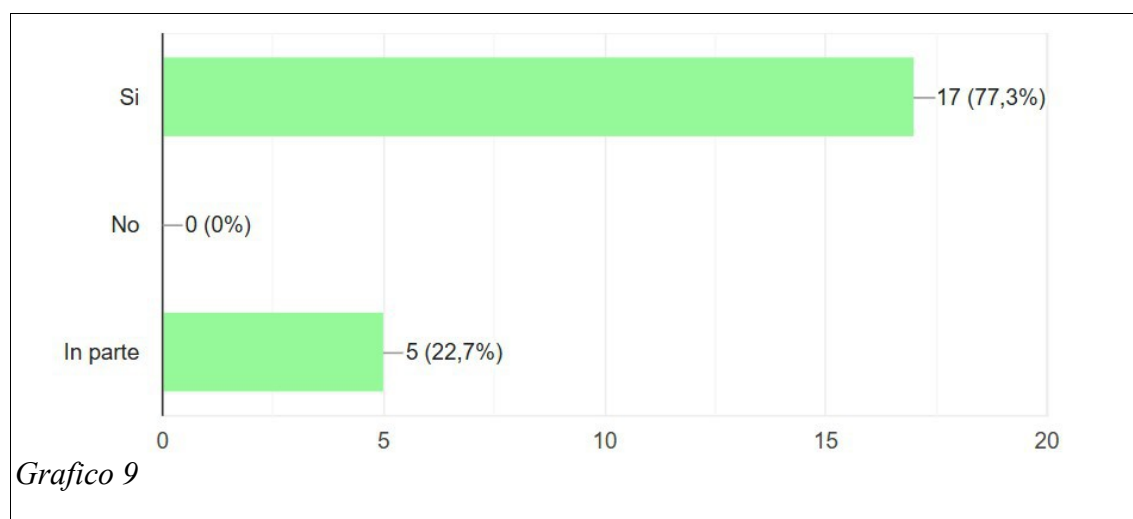


11. Promuovi la riflessione critica nei tuoi percorsi?

Domanda chiusa

Opzioni:

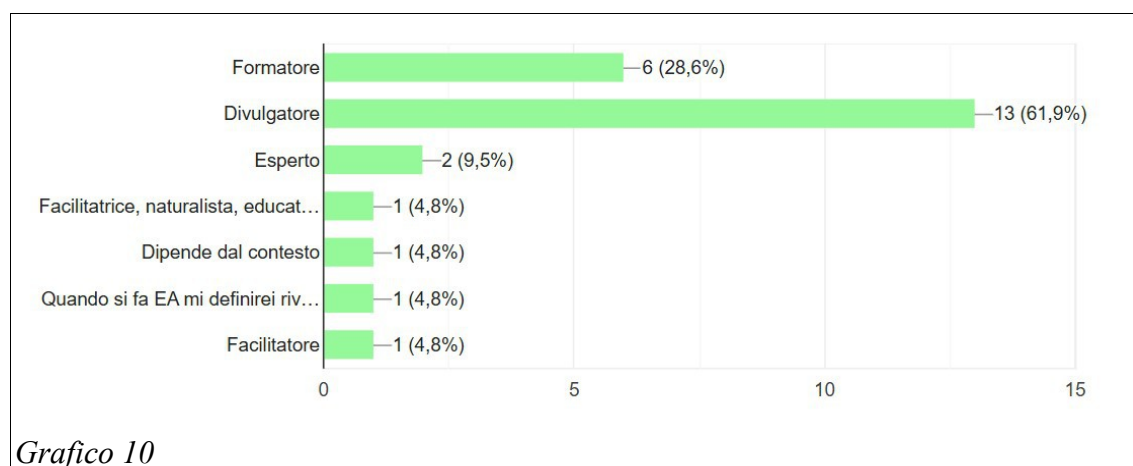
- Sì
- No
- In parte



12. Come descriveresti il tuo ruolo durante le attività?

Domanda chiusa - Opzioni:

- Formatore
- Divulgatore
- Esperto
- Altro



3. Progettazione educativa

13. Ti ispiri a qualche principio, approccio o metodo pedagogico/didattico particolare, se sì quale?

Domanda aperta

14. Quali sono i temi di educazione ambientale e di sostenibilità affrontati nelle attività proposte?

Domanda aperta

15. Quali temi ambientali e di sostenibilità suscitano più interesse tra gli studenti secondo te?

Domanda aperta

16. Puoi fare un esempio di un'attività che proponi spesso, spiegando il setting, lo svolgimento e gli obiettivi?

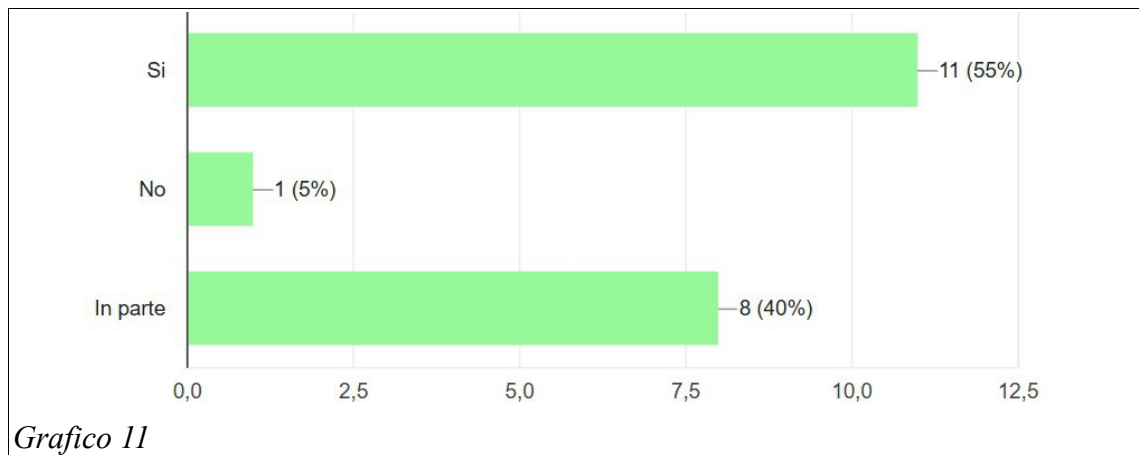
Domanda aperta

4. Considerazioni finali sull'educazione ambientale a scuola

17. Hai osservato cambiamenti negli atteggiamenti degli studenti dopo i laboratori?

Domanda chiusa - Opzioni:

- Sì
- No
- In parte



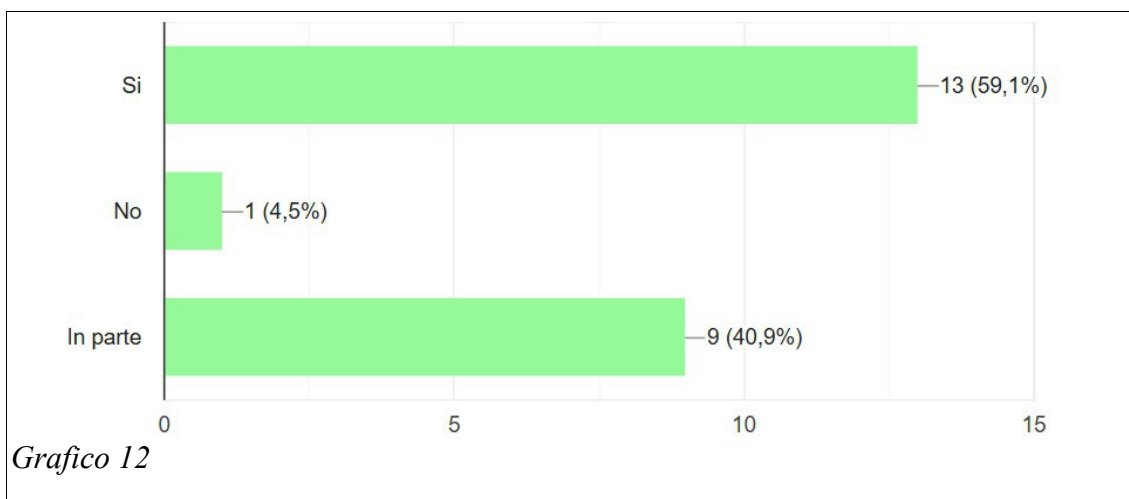
18. Se hai risposto sì alla domanda precedente, puoi fare un esempio?

Domanda aperta

19. Pensi che l'educazione ambientale scolastica oggi formi cittadini consapevoli?

Domanda chiusa - Opzioni:

- Sì
- No
- In parte



20. Quali ostacoli incontri più frequentemente nel tuo lavoro a scuola?

Domanda aperta

Bibliografia

Libri, racconti e opere:

- Clément, G. (1999). Il giardiniere planetario.
- Freire, P. (1970). Pedagogia degli oppressi.
- Freire, P. (2021). Il diritto e il dovere di cambiare il mondo.
- Giono, J. (1953). L'uomo che piantava gli alberi.
- Milani, L., & Scuola di Barbiana. (1967). Lettera a una professoressa.
- Rimbaud, A. (1871–1875). Opere complete (con particolare riferimento alle lettere del “poète voyant”).
- Salgado, S. (2021). Amazônia.
- Sioli, M. (2025). In difesa della natura selvaggia.
- Thoreau, H. D. (1854). Walden, ovvero Vita nei boschi.
- Thunberg, G. (2019). La nostra casa è in fiamme. La nostra battaglia contro il cambiamento climatico.
- Tyler-Whittle, M. (1970). I cacciatori di piante.

Capitoli in volume:

- Callicott, J. B. (2010). The Conceptual Foundations of the Land Ethic. In C. Hanks (a cura di), *Technology and Values: Essential Readings*.
- Leopold, A. (1949). L'etica della terra (tit. orig. The Land Ethic). In *A Sand County Almanac*.

Articoli scientifici e riviste:

- Di Rienzo, P. (2023). Abitare la complessità. (Orientarsi) Verso un'ecologia della mente: individuo, società, mondo. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(1), 100–106.
<https://doi.org/10.7347/spgs-01-2023-15>
- Mastorilli, M. (2024, ottobre). Scrivere di wilderness. La Land ethic e l'ispirazione lasciata da Aldo Leopold. *LibriCK*, (9), 28–33.

https://www.researchgate.net/publication/384897822_Scrivere_di_Wilderness_La_Land_ethic_e_l'ispirazione_lasciata_da_Aldo_Leopold

- Norton, B. G. (1984). Environmental Ethics and Weak Anthropocentrism. *Environmental Ethics*, 6(2), 131–148.
<https://doi.org/10.5840/enviroethics19846233>

Webgrafia:

- Cittadini sostenibili
<https://cittadinisostenibili.it/>
- Italia che cambia
<https://www.italiachecambia.org/>
- Associazione Italiana per la Wilderness. (s.d.).
<https://www.wilderness.it/>