

A cura di Luigina Mortari, Roberta Silva

# Per una cultura verde

Riflessioni sull'educazione ambientale

S  
F



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli

Volume pubblicato con il contributo del Dipartimento di Scienze Umane  
dell'Università di Verona.

ISBN 9788891767981

Copyright © 2018 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore ed è pubblicata in versione digitale con licenza *Creative Commons Attribuzione-Non Commerciale-Non opere derivate 3.0 Italia* (CC-BY-NC-ND 3.0 IT)

*L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito*  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/it/legalcode>

# Indice

<b>1. La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale: questioni aperte</b> , di <i>Luigina Mortari</i>	pag.	9
1.1. Pensieri altri sull'educazione ambientale	»	9
1.2. Limiti tematici	»	12
1.2.1. Pensare ecologicamente	»	12
1.2.2. Interrogare le questioni considerevoli	»	14
1.2.3. L'educazione eco-etica	»	16
1.2.4. Un approccio integrato	»	19
<b>2. Educazione ambientale e responsabilità</b> , di <i>Luca Bressan</i>	»	22
2.1. Svestirsi della cultura attuale. La lezione di EXPO	»	23
2.1.1. La presenza della Chiesa e le conegne di Papa Francesco	»	24
2.1.2. Palestre per imparare ad essere uomini	»	26
2.2. Le dimensioni di un'educazione ambientale adeguata al tempo	»	27
2.2.1. Il mondo come un giardino da costruire	»	27
2.2.2. Economia, giustizia, solidarietà	»	29
2.2.3. Corpo, asceti e maturazione	»	30
2.2.4. Senso religioso e fame dell'uomo	»	32
2.2.5. Educazione ambientale e incontro con Dio	»	33
2.3. Responsabilità ecologica e stili di vita	»	34
2.3.1. Il coinvolgimento personale	»	35
2.3.2. Stili di vita collettivi. Il bisogno di più soggetti	»	35
<b>3. Tendenza all'estremo. Ecologia, violenza e processi formativi</b> , di <i>Sergio Manghi</i>	»	37
3.1. Riassunto	»	37

3.2. Ecocidio	pag.	38
3.3. Ecocidio o tendenza all'estremo?	»	39
3.4. Tendenza all'estremo come schismogenesi simmetrica	»	40
3.5. Relazionale, non meramente individuale	»	41
3.6. Sapiens/demens	»	42
3.7. Limitazioni, contenimenti, regolazioni	»	43
3.8. Differenza complementare	»	44
3.9. La via si fa camminando	»	44
3.10. Gerarchia complementare parti-tutto	»	45
3.11. Complementarità gerarchica umano-sacrale	»	47
3.12. Il capro espiatorio	»	48
3.13. Il capro desacralizzato	»	49
3.14. Natura come capro espiatorio	»	49
3.15. L'ultimo albero	»	51
3.16. Conclusione. Per un'ecologia dei processi formativi	»	52
<b>4. Imparare il futuro: L'educazione per il WWF Italia, di Maria Antonietta Quadrelli e Erminia Spotti</b>	»	55
4.1. 50 anni di attività educativa	»	55
4.1.1. Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco	»	56
<b>5. Sperimentare la complessità attraverso il gioco: l'esperienza di un progetto di educazione ambientale dell'ISPRA, di Stefania Calicchia</b>	»	67
5.1. L'educazione per la sostenibilità	»	67
5.2. I giochi di simulazione nell'educazione orientata alla sostenibilità	»	69
5.3. L'ISPRA e le attività di educazione ambientale	»	71
5.3.1. La giocosimulazione "Va.D.Di." per la Conferenza Nazionale sui Cambiamenti Climatici	»	73
5.4. La progettazione del kit didattico	»	76
5.4.1. Le iniziative con le scuole e i workshop con i docenti	»	79
5.4.2. Feed back dai partecipanti alle iniziative	»	84
5.5. Prospettive future	»	86
<b>6. L'ecologia come scienza, di Emilio Padoa-Schioppa</b>	»	89

<b>7. Educazione ambientale e mondo contadino. Riflessioni sul valore educativo dei contesti rurali</b> , di <i>Fabrizio Bertolino e Anna Perazzone</i>	pag. 100
7.1. Una frattura accentuata dalla Scuola	» 102
7.2. Educazione ambientale e mondo contadino: due entità parallele	» 105
7.3. L'inversione di tendenza	» 107
7.4. La <i>terra di mezzo</i> rivela il suo ruolo	» 110
7.5. Ma quale <i>terra di mezzo</i> ?	» 113
<b>8. L'<i>ecocriticism</i>: un ponte simbolico per la costruzione di percorsi di educazione ecologica</b> , di <i>Roberta Silva</i>	» 117
8.1. Le premesse	» 117
8.1.1. L' <i>ecocriticism</i>	» 117
8.1.2. Tra simbolo e natura	» 119
8.2. L' <i>ecocriticism</i> : uno strumento simbolico nei percorsi di educazione ecologica	» 120
8.2.1. Lo strumento giusto al posto giusto	» 123

## 7. Educazione ambientale e mondo contadino. Riflessioni sul valore educativo dei contesti rurali

di *Fabrizio Bertolino e Anna Perazzone*

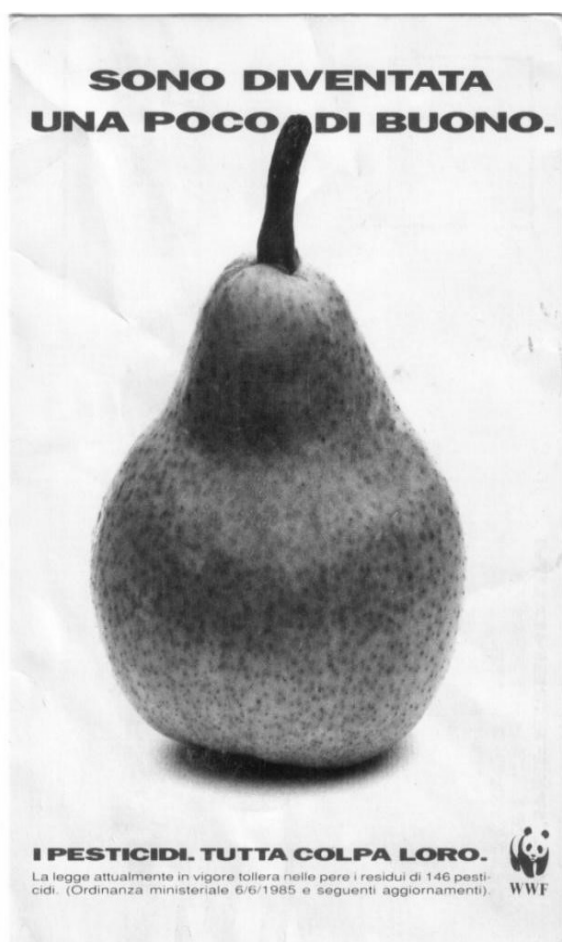
*Villano, bifolco, cafone* sono termini con connotazione piuttosto negativa che utilizziamo per indicare una persona spregevole, ignorante e maleducata<sup>1</sup>. L'uso attuale ha perso qualsiasi aggancio al mondo rurale mentre invece il loro significato originario è quello di *contadino*. Questa semplice constatazione linguistica è indizio piuttosto forte di quella frattura fra mondo rurale e mondo cittadino che si è venuta a creare in seguito all'urbanesimo che ha caratterizzato in modo radicale la rivoluzione industriale del XIX e XX secolo. Campagna e montagna si spopolano progressivamente e tutto ciò che ruota intorno a quel contesto diventa sinonimo di arretratezza culturale. Coloro che continuano a risiedere fuori città tendono a costituire comunità sempre più chiuse in sé stesse e questo non fa che alimentare la frattura rispetto ad una città che si sente sempre più egemone e potente. *Braccia rubate all'agricoltura*, diciamo ancora oggi riferendoci a qualcuno che farebbe meglio a zappare la terra piuttosto che sforzare il cervello!

In realtà i saperi locali e quelle forme di mutua assistenza, che oggi abbiamo imparato a rivalutare, sono tanto consistenti quanto potenti, ma del tutto inutili nella percezione di chi vive e continua comunque a godere del flusso di materia ed energia che quotidianamente entra in città sotto forma di cibo e non solo. Nel tempo poi quel mondo e quei saperi sono stati in un certo senso fagocitati dal progresso tecnico scientifico che ha trasformato il paesaggio e lo stile di vita adeguandolo ai requisiti dell'agricoltura e dell'allevamento intensivi e industriali.

<sup>1</sup> E i possibili esempi continuano con: *pacchiano*, che come aggettivo viene utilizzato ad indicare un gusto grossolano e dozzinale, ma il termine ha origine dal dialetto napoletano dove vale "uomo che viene dal contado, contadino"; *barotto*, cioè ragazzo di campagna che in città si sente perso, fuori posto, parla con inflessione dialettale e veste in modo improbabile. Termine utilizzato in Piemonte.

Ed ecco che mentre la sensibilità ecologica e la consapevolezza dell'impatto umano sull'ambiente iniziano a crescere, la frattura diventa paradossalmente sempre più profonda. Il settore primario non solo ha smesso di essere determinante per l'economia e l'occupazione, ma è diventato anche simbolo di un disvalore: paesaggi monotoni, inquinamento da fertilizzanti chimici, fitofarmaci, pesticidi (Fig. 1), liquami degli allevamenti. Degrado ambientale... praticamente al pari del settore industriale che però può vantare molta più occupazione.

*Fig. 1 – Cartolina invito a partecipare (e votare sì!) ai referendum abrogativi del 3 giugno 1990. Gli italiani vengono chiamati ad esprimersi su tre referendum di iniziativa ecologista, due sulla caccia e uno sui pesticidi. I "sì" sono più del 90%, ma il numero dei votanti non raggiunge il quorum necessario affinché la consultazione sia valida (materiale da collezione privata)*



## 7.1. Una frattura accentuata dalla Scuola

Se analizzato in chiave storica, il rapporto tra educazione in senso lato e agricoltura sembra essere da sempre connotato da profonde problematicità. Nell'Italia post unitaria l'analfabetismo delle masse contadine, la resistenza a modificare tradizioni e pratiche colturali millenarie, la diffusa povertà e le conseguenti tensioni sociali portarono ad una serie di atti legislativi da parte dello Stato centrale. Il clima dell'epoca può essere rivissuto attraverso le parole del Ministro della Pubblica Istruzione Guido Baccelli<sup>2</sup> rivolte il 10 aprile del 1899 a Sua Maestà il Re per illustrare le "Istruzioni e i programmi per l'insegnamento delle nozioni di agraria, del lavoro manuale, dei lavori muliebri e dell'economia domestica" (Ministero della Pubblica Istruzione, 1899: p. 5):

Nel 1894, quando ebbi l'onore di presentare a Vostra Maestà il decreto col quale si riformavano i programmi per le scuole elementari, espressi due speranze:

1. che ai maestri rurali fosse concesso un campicello, il quale potesse recar loro, qualche vantaggio economico e insieme servire per l'insegnamento delle prime nozioni pratiche di agraria;
2. che nelle scuole urbane il lavoro educativo fosse usato a rendere agile la mano e a preparare l'ingegno alle commozioni gentili dell'arte e alle onorate vittorie dell'industria. Ora mi è grato riferire alla Maestà Vostra che quelle mie speranze si sono in gran parte avverate [...]. È dunque giunto il tempo di segnare limiti precisi all'opera degli'insegnanti, di determinare con speciali istruzioni e programmi l'indirizzo di essa.

In un quadro politico conservatore e preoccupato delle forti tensioni sociali dovute ai repentini processi di industrializzazione, l'approvazione delle istruzioni per l'insegnamento pratico delle prime nozioni di agricoltura rivolte ai maestri delle scuole rurali sembrano essere la strategia per porre rimedio al *disamore che i contadini dimostrano per i loro campi* (Colonna, 1898: p. 26), per mantenere i ragazzi di campagna entro *l'orbita assegnata da natura a ciascuno* (Pasquali, 1899: p. 241), per *far conoscere agli alunni con dimostrazioni sperimentali, meglio che con ragionamenti, i fatti più importanti, dai quali muove il progresso dell'agricoltura moderna* (Ministero della Pubblica Istruzione, 1899, p. 11).

<sup>2</sup> Guido Baccelli nasce a Roma il 25 novembre del 1830, e li muore nel 1916. Svolge dapprima la professione di medico poi quella di politico. Nel 1880 è Ministro della pubblica istruzione e nel 1901 è Ministro dell'agricoltura, industria e commercio. Da Ministro dell'istruzione vanno ricordati principalmente i nuovi programmi didattici per la scuola elementare del 1894 (R.D. del 29 novembre 1894, n. 525) in cui nella *scuola popolare* venivano evidenziati *i pericoli derivanti da una cultura dispensata più largamente dello stretto necessario per il lavoro* e dove veniva sollecitata la promozione del *lavoro e l'economia domestica e rurale a dignità di mezzi educativi*. Da Ministro di Agricoltura, industria e commercio si ricordano la bonifica dell'Agro romano e l'istituzione della Festa degli alberi.

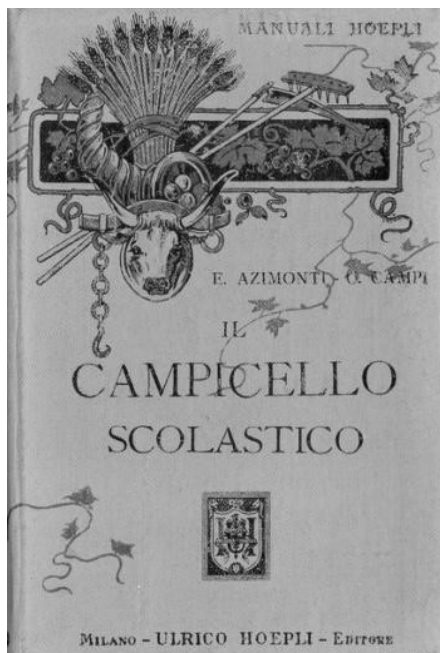


In tutto ciò sembrano risiedere le premesse di qualcosa che caratterizzò la scuola italiana per molto tempo:

- il progressivo allontanamento fisico e culturale tra il mondo rurale e quello urbano viene accentuato e irrigidito attraverso programmi e istruzioni differenziati a seconda del contesto, della classe sociale, del genere;
- vi è una sorta di indifferenza, scarsa considerazione, verso i saperi dell'agricoltura che sembrano essere significativi esclusivamente nel contesto stesso in cui dovranno trovare applicazione;
- grazie ad una specifica istruzione, si vuole promuovere l'*agricoltura razionale*, quella *che fa guadagnare molti quattrini* che permette di ottenere *più e meglio di quello che attualmente non dia la terra nel nostro paese* (Azimonti, Campi, 1903, pp. 3-5), ovviamente mediante concimazione chimica, selezione delle sementi, trattamenti anticrittogamici.

Il cardine della proposta Baccelli era rappresentato dallo sforzo di dotare, anche grazie alla cessione di terreni da parte di privati o del Municipio, tutte le scuole rurali di un orto o campicello scolastico ove poter far pratica (Fig. 2).

*Fig. 2. – Il campicello scolastico (Milano: Ulrico Hoepli, pagg. 175 con 126 incisioni nel testo), viene presentato dagli autori Eugenio Azimonti e Cinzio Campi, come manuale premiato al Concorso indetto dal Ministero della Pubblica Istruzione (Bollettino Ufficiale del 20 settembre 1900) per la realizzazione di un libro di: Istruzioni pratiche ai Maestri rurali sull'impianto e la tenuta del campicello scolastico*



Diverse fonti (Catarsi, 1990, p. 54; Montecchi, 2012, pp. 27-28) concordano nell'evidenziare un sostanziale fallimento del progetto dovuto sia alla difficoltà di trovare maestri preparati e all'insufficiente sostegno organizzativo e finanziario, sia ad una visione del mondo slegata dalle profonde trasformazioni capitalistiche ed industriali in atto. Le stesse famiglie contadine mostrarono una certa reticenza verso il tentativo dei maestri di sostituirsi nell'educazione al lavoro dei figli, confermando quanto radicata fosse la convinzione che la scuola servisse esclusivamente ad apprendere a leggere e far di conto (Bidolli e Soldani, 2001, p. 83).

Ma forse un fallimento anche perché frutto di una proposta calata dall'alto con finalità strumentali ben lontane da quelle che secoli di riflessioni pedagogiche (Comenio, Rousseau, Pestalozzi, ...) avevano già individuato nell'incontro costruttivo tra i fanciulli e la cura di piante e piccoli animali. Lo stesso Froebel segnala che «è importantissimo che i bambini acquistino l'abitudine di coltivare un pezzo di terra di loro proprietà lungo il periodo che precede quello della vita scolastica, per questa ragione: che in nessun luogo il campo della sua azione è tracciato così chiaramente come nel mondo vegetale: egli vi si sente legato come l'anello di una catena di cause ed effetti. Gli effetti non sono dovuti meno all'intervento della sua volontà, che all'opera continua della natura».<sup>3</sup>

Ben lungi dal diventare prassi comune le attività di coltivazione ed allevamento nelle scuole trovano convinti sostenitori anche in nomi importanti della pedagogia italiana della prima metà del novecento: Maria Montessori, Giuseppina Pizzigoni, le sorelle Rosa e Carolina Agazzi. In particolare per Maria Montessori l'orto e il giardino sono luoghi di osservazione e sperimentazione, ma anche occasioni per stare all'aperto godendo dei benefici dell'aria, del sole, del movimento fisico. Tutto ciò calato nell'ambito della sua *educazione cosmica* e dunque nella sua visione unitaria, sistemica e spirituale del mondo (Montessori, 1947).

Proprio il giardino, l'orto, il campicello sembrano rappresentare per lungo tempo l'unico *ponte* tra educazione scolastica e quel mondo rurale in profonda trasformazione. Dalla sua introduzione nei programmi del 1894, il *campicello scolastico* utile ai maestri rurali per integrare il loro misero stipendio e per *insegnare colla nozione dell'alfabeto, norme pratiche di arte agraria* (Ministero della Pubblica Istruzione, 1894: relazione introduttiva),

<sup>3</sup> Questa citazione riferita a Froebel è tratta dal testo di Lucia Latter, *Il Giardinaggio insegnato ai bambini* (Società Editrice Dante Alighieri, Roma-Milano, 1908, p. 8; edizione originale *School gardening for little children*, Swann Sonnenschein & Co, Bloomsbury, 1906).

trova riconferma nei programmi emanati nel 1905 a firma del ministro Orlando<sup>4</sup> ed in quelli del 1945, ove nella sezione dedicata al *Lavoro* si legge:

Per il lavoro agricolo, si tenga presente che l'Italia è un paese essenzialmente rurale. Si deve perciò alimentare in tutti gli alunni, ma particolarmente in quelli dei centri rurali, l'amore per la sana e proficua fatica dei campi. Il lavoro nel terreno posto a disposizione della scuola deve tendere al raggiungimento di tale scopo. Non deve essere pesante e uggioso, né ridursi a semplice fatica manuale; deve divenire, invece, mezzo di ricerca e di osservazione di quei fenomeni naturali ai quali, in genere, i contadini assistono senza sentire la necessità di spiegarseli. [...]

Da qui in poi i programmi seguenti e le indicazioni ministeriali più recenti (MIUR, 2004; 2007; 2012) sembrano maggiormente incarnare l'idea montessoriana, pur privata di quello slancio spirituale ed in un certo senso etico che diverrà semmai prerogativa dell'educazione ambientale. I pochi cenni all'orto, al giardino e all'allevamento di piccoli animali sono inseriti nei programmi / indicazioni con l'intento di proporre attività per osservare e sperimentare aspetti delle scienze naturali.

## **7.2. Educazione ambientale e mondo contadino: due entità parallele**

La frattura con il mondo rurale si è sicuramente ripercossa anche sull'idea e sulle pratiche di educazione ambientale che, almeno in Italia, hanno iniziato a svilupparsi, molto lentamente, a partire dagli anni Settanta del secolo scorso. Come abbiamo già accennato, proprio in quel periodo, il mondo agricolo ha iniziato ad essere posto sotto accusa e per questo è ben presente fra le problematiche ambientali messe in evidenza nei vari documenti e trattati internazionali. Un esempio per tutti è rappresentato da *Agenda 21*, lo storico documento adottato dalla Conferenza ONU su Ambiente e Sviluppo tenutasi nel giugno 1992 a Rio de Janeiro. Nella sua ricca articolazione si incontrano molteplici riferimenti all'ambiente rurale e alla necessità di una promozione

<sup>4</sup> Emanati con R.D. del 29 gennaio 1905, n. 45, in Bollettino ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione, a. 1905, supplemento al n. 9, vi si legge: «*Se la scuola possiede un campicello sperimentale, vi si farà la prova di varie colture, massime delle annuali, con particolare riguardo ai sistemi di concimazione. Né disdegni il maestro di servirsi, ove il campicello manchi, degli esperimenti nei comuni vasi di terracotta, come si è largamente praticato, e con buon successo, in Francia.*».

di forme di agricoltura sostenibile<sup>5</sup>. Se però andiamo ad analizzare il capitolo 36 (Sezione IV: strumenti di attivazione) *Promuovere l'educazione, la sensibilizzazione e l'istruzione della popolazione* non si fa alcun cenno all'ambiente rurale in termini di potenziale contesto educativo per l'educazione ambientale. Più in generale nei numerosi documenti internazionali sull'educazione ambientale il contesto rurale viene citato raramente e sempre in termini di problema da risolvere, mentre molte sono le sollecitazioni a frequentare sia l'ambiente naturale (e in particolar modo le aree protette), sia quello urbano<sup>6</sup>. L'unica dichiarazione che sembra accennare alla possibilità di progettare interventi con attenzione ai contesti rurali è la Carta di Tbilisi del 1977 (UNESCO, 1997): «*The Conference [...] Conscious of the considerable receptiveness of the school-age child, but equally conscious of the fact that to stimulate his or her responsiveness to the environment, he or she must be brought into direct contact with the natural elements, through systematic programmes which will have regard, in their implementation, for specific circumstances, such as location in urban, rural or coastal zones [...]*» (Recommendation n. 38, p. 49). Ma in realtà la preoccupazione maggiore che si evince in questo importante documento, così come in altri dello stesso tipo, è l'idea che sia necessario istruire ed educare le popolazioni svantaggiate che nel contesto rurale vivono: «*The Conference considering [...] that particular sections of the community, such as farmers, rural inhabitants, [...], need specially adapted environmental education programmes*» (Recommendation n. 12, p. 32).

Non troviamo particolari riferimenti all'ambiente rurale come possibile contesto educativo neppure tra coloro che fra gli anni Settanta e Novanta del secolo scorso in Italia si occupano e scrivono di educazione ambientale (pedagogisti, ecologi e associazioni ambientaliste). Molto viene detto sull'alienazione dell'uomo rispetto alla natura e sulle conseguenze che questo ha determinato in termini di degrado ambientale e di coscienza ecologica (Bardulla e Valeri, 1975), ma sembra quasi che la riflessione rimanga su di un piano filosofico ed etico facendo fatica a spostarsi sul piano didattico se non in rapporto ad una cosiddetta "azione per l'ambiente" che è sempre o

<sup>5</sup> Riportiamo qui in modo esemplificativo i titoli di due sezioni dello storico documento con all'interno capitoli espressamente riferiti alla tematica agricola: Sezione II: *Conservare e gestire le risorse per lo sviluppo*, capitolo 14. *Promuovere forme di agricoltura sostenibile e lo sviluppo rurale*; Sezione III: *Rafforzare il ruolo dei soggetti sociali*, capitolo 32. *Incrementare il ruolo attivo degli agricoltori*.

<sup>6</sup> Un esempio tratto dal cap. 36 di Agenda 21: «*Countries should promote, as appropriate, environmentally sound leisure and tourism activities [...] making suitable use of museums, heritage sites, zoos, botanical gardens, national parks, and other protected areas*».

ambiente naturale (da proteggere, conservare) o ambiente urbano (da riqualificare) (Cogliati Dezza, 1993).

Questa dimensione dell'azione verso il cambiamento diventa ad un certo punto molto forte<sup>7</sup> ma senza mai coinvolgere l'ambiente rurale che pure potrebbe facilmente essere individuato come tramite fra il naturale e l'artificiale. Il prato, il bosco, il fiume e il quartiere: queste le aule decentrate della scuola che si apre al territorio (Frabboni, Galletti, Savorelli, 1978, p. 59). E se si parla di mondo contadino lo si fa nell'ottica della cultura materiale e della riscoperta/valorizzazione della tradizione «*quale trama fittissima di comportamenti, modi di pensare, complesso di tipologie espressive e di comunicazione, che vanno conservate e tramandate per essere comprese*» (Frabboni, Zucchini, 1985, p. 60). Tradizioni, quindi, conservate, tramandate e comprese, come se fossero intrise di valori che mai però sembrano essere esplicitati.

### 7.3. L'inversione di tendenza

I processi di allontanamento dal mondo rurale sono ben lungi dall'essersi arrestati, ma a partire dal nuovo millennio l'atteggiamento ostile e di egemonia nei confronti di quel mondo sembra cessare e addirittura si assiste ad un'inversione di tendenza. Non ci riferiamo al tanto decantato ritorno dei giovani alla terra, che i dati dell'osservatorio sulle partite IVA del dipartimento delle finanze non sembrano confermare più di tanto (MEF, 2016), bensì a un generale aumento di interesse e curiosità verso la cultura contadina. Da un lato una sorta di idealizzazione distorta o addirittura fantastica del mondo rurale testimoniata dai *reality show* in fattoria, dai molti video e browser games<sup>8</sup>, dall'altra un'attenzione autentica al *genuino*, soprattutto in relazione ai consumi alimentari e al settore turistico.

A questa maggior considerazione corrisponde, da parte delle aziende agricole, una straordinaria apertura al territorio. Segnali concreti si trovano anche a livello normativo: in Italia la cosiddetta diversificazione e multifunzionalità nel 2001 ha avuto riconoscimento ufficiale nel decreto legislativo di "Orien-

<sup>7</sup> Si pensi alle campagne di Legambiente "Adotta un monumento", "Adotta un fiume", ...

<sup>8</sup> Nel 2009 FarmVille, il capostipite di tutti i giochi ambientati in fattoria, raggiunge nel giro di pochi mesi un numero impressionante di utenti: 72 milioni di contadini virtuali! Sebbene il mondo dei videogiochi, specie quelli online, evolva e muti con una velocità e una frequenza frenetiche, ancora oggi andando su Google Play e digitando "giochi fattoria" sono 243 le applicazioni che compaiono, a testimonianza del fatto che la moda perdura (Perazzone e Bertolino, 2016).

tamento e modernizzazione del settore agricolo” (D.L. n. 228 del 18 maggio 2001) che definisce quelle che possono essere considerate attività proprie di un’impresa agricola multifunzionale: agriturismo, vendita diretta, promozione delle vocazioni produttive del territorio, salvaguardia del paesaggio agrario e forestale, sistemazione e manutenzione del territorio e del suo assetto idrogeologico. Se da un lato vi è l’esigenza di diversificare le attività agricole per migliorare l’autonomia e la redditività delle imprese stritolate da perversi meccanismi di mercato, dall’altro si vuole rispondere alla crescente domanda di beni e servizi espressa dai cittadini consumatori e in generale dalla società civile: gestione ambientale, sicurezza e qualità alimentare, ecoturismo sono le principali funzioni secondarie riconosciute all’agricoltura.

Nella multifunzionalità oltre all’apertura verso l’esterno (servizi alla persona da un lato, servizi all’ambiente dall’altro) è dunque ben presente anche la dimensione della sostenibilità, ed è su questo che ormai da anni premono le politiche di settore europee e nazionali (Forconi, Mandrone e Vicini, 2010).

In Italia nella riorganizzazione e nell’ampliamento della funzione agricola ha giocato inizialmente un grosso ruolo l’attività agrituristica, ovvero ospitalità e ristorazione. A partire da ciò, in una sorta di evoluzione, si sono poi diffuse moltissime attività correlate riunite sotto il termine di “agricoltura sociale”: da un lato fanno riferimento all’inserimento (socio-terapeutico, lavorativo) dei soggetti più vulnerabili della società e/o a rischio di marginalizzazione (portatori di handicap, ex tossicodipendenti, ex detenuti), dall’altro alla valorizzazione della cultura rurale attraverso la costituzione di vere e proprie strutture educative che si rivolgono in particolare all’infanzia attraverso le famiglie e le scuole. Nel 1997, grazie alla cooperativa Alimos, è nata la prima rete di fattorie didattiche entro cui si collocano vari imprenditori agricoli della provincia di Forlì-Cesena. Nel nuovo millennio dall’Emilia Romagna il fenomeno si espande rapidamente prima al Nord (in particolare Piemonte e Veneto) e poi nel resto della penisola (Fig. 3), così che oggi nel campo del turismo scolastico le fattorie didattiche rappresentano spesso un’alternativa alla visita alle città d’arte, soprattutto per scuole dell’infanzia e scuole primarie che solitamente rappresentano più del 50% dell’utenza complessiva. La diffusione capillare di queste strutture comporta costi contenuti di trasporto e, soprattutto negli ultimi anni, questo elemento ne ha ulteriormente favorito la scelta.

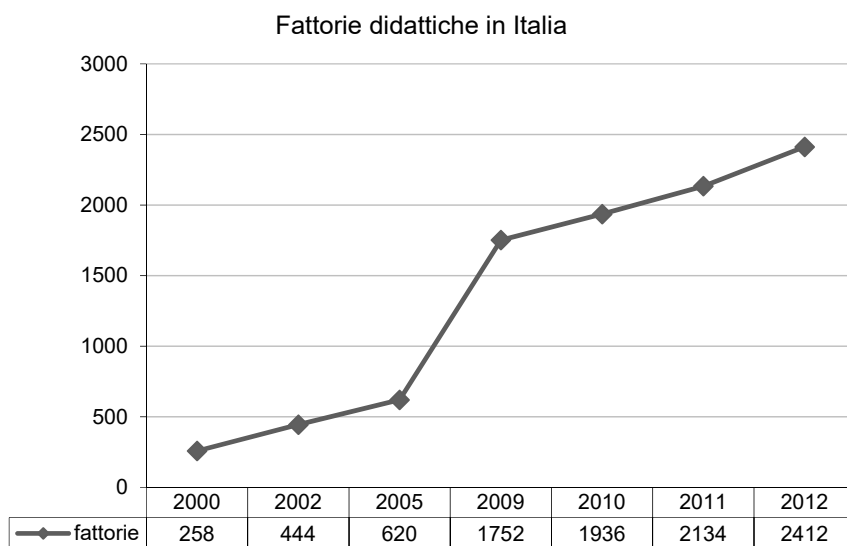
Le cosiddette gite in giornata in fattoria vanno per la maggiore in quanto non sono molte le strutture con elevata capacità ricettiva per il pernottamento, a cui comunque in questi ultimi anni le scuole rinunciano sempre per motivi di budget. Le proposte didattiche, più o meno articolate, il più delle

volte riguardano i processi di produzione di alimenti tipici (pane, pasta, formaggi, marmellate, ...).

Più di recente altri servizi educativi legati al mondo rurale hanno fatto la loro comparsa: sono gli agrinidi/agritate e gli agriasili che, a differenza dei progetti in fattoria didattica, offrono un servizio continuativo ai bimbi più piccoli alternativo a quello consolidato dell'ambiente urbano. Mancano ancora di una specifica normativa di riferimento e richiedono sicuramente una riorganizzazione anche strutturale decisamente più onerosa. Ciò non di meno anche queste strutture stanno lentamente affermandosi un po' ovunque e se ne contano oggi oltre una trentina (Bertolino e Morgandi, 2013).

L'educazione ambientale, in forte sinergia con altre educazioni volte al cambiamento, prima fra tutte quella alimentare ed ai consumi, è dunque entrata progressivamente in dialogo con un mondo che è diventato portatore di saperi e valori riconosciuti finalmente come importanti. Un mondo non da sempre estraneo, come abbiamo visto, all'educazione ma che da qui in poi assume una connotazione diversa.

*Fig. 3 – Le fattorie didattiche sono oggi una realtà consolidata e diffusa praticamente in tutte le Regioni italiane. I picchi massimi si registrano in Emilia Romagna (330), Campania (303), Piemonte (274) fino a giungere alle 7 fattorie didattiche valdostane attive a partire dal 2011 (Bertolino e Perazzone, 2015)*



## 7.4. La terra di mezzo rivela il suo ruolo

Di tutto ciò continua a non esserci traccia nelle *linee guida* nazionali dedicate all'educazione ambientale<sup>9</sup> e neppure nei documenti internazionali emersi in seguito alle ultime grandi conferenze mondiali. Nulla nel Global Action Programme (UNESCO, 2014) dell'ultima Conferenza mondiale di Educazione per lo Sviluppo Sostenibile tenutasi a Nagoya (Giappone, novembre 2014) e ancora del tutto assenti i riferimenti al ruolo educativo del mondo contadino nel Goals 4 di Agenda 2030<sup>10</sup>.

Quali peculiarità per questo più recente contesto educativo? Cosa può offrire il mondo rurale alla cosiddetta educazione ambientale? La connessione con l'educazione alimentare è presto fatta ed è spesso ancora questo il legame più forte che viene promosso dalle fattorie didattiche stesse: dal campo di grano alla pasta, dalla mucca al formaggio e così via. Non è un caso che la prima cooperativa di servizi che si è proposta in Italia come interlocutore per le fattorie didattiche sia Alimos<sup>11</sup> che lavora nel settore dell'agroalimentare. In realtà se sgombriamo il campo dalle etichette delle educazioni e pensiamo ad un'educazione globale volta al cambiamento in direzione di una società sostenibile, ci accorgiamo che il ruolo del contesto rurale può andare ben al di là degli aspetti di una sana e corretta alimentazione.

<sup>9</sup> Le *Linee guida sull'Educazione Ambientale* del 2014 sono state elaborate da un gruppo di lavoro interministeriale Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare. Nel 2009 questi stessi ministeri avevano elaborato le *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Nel documento più recente (disponibile alla pagina: [www.minambiente.it/pagina/linee-guida-educazione-ambientale](http://www.minambiente.it/pagina/linee-guida-educazione-ambientale)) vengono proposti una serie di percorsi didattici su specifiche problematiche ambientali con molteplici riferimenti all'agricoltura sostenibile, ma senza mai far riferimento alla realtà delle fattorie didattiche, neppure là dove si parla di alimentazione sostenibile. Le linee guida del 2009 sono costituite da una serie di *Schede Tecniche di Approfondimento* su diverse tematiche ambientali ma anche nella parte introduttiva di riflessione didattico-pedagogica non compare l'ambiente rurale come possibile contesto educativo. Disponibile alla pagina: [www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/notizie/Linee\\_guida\\_ScuolaxAmbiente\\_e\\_Legalitx\\_aggiornato.pdf](http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/notizie/Linee_guida_ScuolaxAmbiente_e_Legalitx_aggiornato.pdf).

<sup>10</sup> Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 25 settembre 2015: *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. L'obiettivo numero 4 di questo ultimo e importante documento internazionale è dedicato all'istruzione, ma fin dal titolo *Garantire un'istruzione di qualità inclusiva ed equa e di promuovere opportunità di apprendimento permanente per tutti*, si coglie che l'accento è posto sul pieno accesso ad un'istruzione di qualità per tutti. Scarsi i riferimenti a quelli che dovrebbero essere contenuti e metodi dell'educazione ambientale che erano invece piuttosto approfonditi nei primi documenti degli anni Settanta. Documento disponibile alla pagina: [www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).

<sup>11</sup> Alimos – Alimenta la salute. Home page: [www.alimos.it/](http://www.alimos.it/).



La fattoria è la *terra di mezzo*, quella da cui dobbiamo passare per connettere la natura con la realtà urbana ed arrivare finalmente a negare quella ingannevole dicotomia che ha caratterizzato per troppo tempo la nostra cultura occidentale, determinando la perdita della nostra identità ecologica e il conseguente degrado ambientale e depauperamento delle risorse. La perdita di consapevolezza e identità ecologica (Thomashow, 1996) è causata in larga misura da un sistema di produzione e consumo che ha allontanato sempre più il nostro stile di vita dai ritmi e dai vincoli degli ecosistemi naturali. Più del bosco o di qualsiasi altro ecosistema naturale, il contesto rurale (sia per la posizione che occupa, sia per le funzioni che esercita) è in grado di evidenziare non solo le modalità di produzione del cibo e i molteplici processi ad esso correlati, ma anche i tempi e la stagionalità di questi processi, tutte le risorse ad essi connessi e più in generale quindi i nostri legami quotidiani con gli ecosistemi ecologicamente produttivi che vanno ben oltre le necessità alimentari.

Se i comportamenti che mettiamo in atto sono funzione della nostra idea di ambiente e del nostro modo di percepire la relazione con esso, l'esperienza all'interno di questo contesto è ciò che ci permette di allargare i confini del nostro mondo permettendoci di percepire l'interdipendenza e aumentando il nostro grado di consapevolezza verso i problemi socio-ambientali.

La mancanza di esperienza in contesti che vanno oltre la quotidianità è peraltro un aspetto che si colloca in una dimensione problematica assai più ampia che riguarda le nuove generazioni. Comunque la si pensi sui nativi digitali, è un dato di fatto che le esperienze primarie, dirette e quotidiane di contatto con la realtà "vera", di incontro con oggetti concreti, sono drasticamente diminuite e questo ha effetti, ormai dimostrati, non solo sul piano dei saperi ma anche su quello psico-fisico e relazionale. A nostro modo di vedere crescere a stretto contatto con la tecnologia rappresenta un grosso cambiamento i cui effetti vanno certamente monitorati, ma non necessariamente un grosso problema se bambini e ragazzi avessero più occasioni di effettuare esperienze in contesti reali e meno prevedibili. Invece vivono sempre più confinati entro spazi chiusi progettati e costruiti per svolgere azioni programmate da adulti fin nei minimi dettagli. Sì, perché alla sovrabbondanza di esperienze virtuali si aggiunge spesso l'iperprotezione che li allontana ancor di più da tutte quelle attività che prevedono autonomia (di movimento, di scelta, ...), imprevedibilità (l'incontro con il diverso, lo sconosciuto, ...), rischio (di cadere, di pungersi, di sporcarsi, ...) ossia tutti quegli ingredienti che possono trasformare un'esperienza in un'avventura (Bertolino, Piccinelli e Perazzone, 2012, p. 130).

In questo quadro è evidente che le esperienze alternative alla giornata in fattoria come gli orti scolastici, pur garantendo meglio elementi essenziali quali ad esempio tempi adeguati, continuità e reiterazione, hanno carattere di simulazione e dunque anche di de-contestualizzazione.

Il valore aggiunto delle uscite fuori porta, oltre le mura della scuola, è dato dal fatto che qui la realtà esperita è all'interno di un contesto da cui è impossibile prescindere. E sono proprio questo genere di esperienze che ci aiutano ad allargare i confini e a ricomporre il sapere, cogliere relazioni perpendone la complessità.

Certo, così come in qualsiasi contesto educativo, l'esperienza in fattoria è mediata dall'agritata<sup>12</sup> o dall'agricoltore – educatore, ma la realtà resta a tutto tondo e dunque se il contatto non è troppo estemporaneo, può far emergere le giuste domande, consentendo all'adulto consapevole di guidare i ragazzi alla ricerca di significati che vanno ben oltre le etichette e le categorie imposte dal sapere formale (Bertolino, Piccinelli e Perazzone, 2012, p. 190).

Questo significa anche avere il coraggio di inserire nell'educazione ambientale anche temi nuovi, argomenti considerati fino ad oggi tabù, perché è innegabile che in questa realtà ponte tra l'urbano e il naturale si coltiva e si alleva sempre è comunque per rispondere a bisogni umani. E allora che fine fanno i maialini rosa che sguazzano nel fango di cui sono pieni i libri cartonati per l'infanzia? E i pulcini accuditi da mamma chioccia? Ignorare la dimensione della morte dell'animale equivale a nascondere qualcosa di scomodo, indebolendo il potenziale educativo di un contesto che non ha certo bisogno di ipocrisie per sostenere il proprio ruolo all'interno della società.

Il ruolo educativo di questa *terra di mezzo* va quindi ben oltre le fattorie-zoo e il laboratorio didattico di produzione alimentare; a poco a poco tutti sembrano prenderne coscienza e l'approvazione della “carta della qualità” delle fattorie didattiche della Valle d'Aosta<sup>13</sup> ne è una chiara testimonianza:

La fattoria didattica persegue, [...], le seguenti finalità educative:

- la crescita della consapevolezza del ruolo sociale e multifunzionale del mondo rurale, in una prospettiva di valorizzazione della figura dell'agricoltore;

<sup>12</sup> Il servizio educativo Agritata si rivolge alle famiglie con bambini tra tre mesi e tre anni accolti con modalità analoghe ai nidi famigliari presso un'azienda agricola (generalmente nell'abitazione dell'agritata stessa). In Piemonte il servizio è regolamentato da un'apposita delibera della Regione (D.G.R. n. 14/3063 del 21 marzo 2016).

<sup>13</sup> Deliberazione della Giunta n. 1993 del 26 agosto 2011 – Approvazione della “carta della qualità” delle fattorie didattiche della Valle d'Aosta, contenente le nuove disposizioni applicative dell'art. 2, comma 2, della L.R. 29/2006 accreditamento delle fattorie didattiche e revoca della D.G.R. n. 3546/2008, art. 2, comma 1.

- la creazione di una rete di relazioni tra produttori e consumatori, volta alla promozione di un consumo consapevole e di una alimentazione sana;
- il consolidamento dei legami dei giovani e degli adulti con il loro territorio, in un’ottica di conoscenza e salvaguardia dell’ambiente, nonché di sperimentazione di stili di vita sostenibili.

## 7.5. Ma quale *terra di mezzo*?

Il mondo agricolo in grado di diventare un buon contesto educativo non è quello del passato, né necessariamente quello della piccola impresa a conduzione familiare; né tanto meno quello idilliaco e stereotipato proposto dai tanti libri per l’infanzia che circolano sull’argomento. Abbiamo bisogno di un’agricoltura nuova, moderna ma rispettosa degli ecosistemi naturali. Abbiamo bisogno di quel sistema di produzione primaria che si rifà al biologico, al km 0, ma anche al benessere animale, a modelli di giustizia sociale ed equità; un’agricoltura che rispetti il territorio nella consapevolezza che viviamo in un sistema chiuso in cui la materia si rinnova se le diamo il tempo per farlo e che tutto ciò che di estraneo immettiamo nell’ambiente entra a far parte dei cicli bio-geochimici con conseguenze difficilmente controllabili.

La terra di mezzo che dobbiamo frequentare più spesso è quella in cui la natura viene addomesticata: «*Che cosa vuol dire “addomesticare”?*» chiede il Piccolo Principe alla volpe:

«È una cosa da molto dimenticata. Vuol dire “creare dei legami”...». «Creare dei legami?» «Certo», disse la volpe. «Tu, fino ad ora, per me, non sei che un ragazzino uguale a centomila ragazzini. E non ho bisogno di te. E neppure tu hai bisogno di me. Io non sono per te che una volpe uguale a centomila volpi. Ma se tu mi addomestichi, noi avremo bisogno l’uno dell’altro. Tu sarai per me unico al mondo, e io sarò per te unica al mondo». (Saint-Exupéry, 1943, p. 110).

Certo, esiste una *terra di mezzo* in cui le volpi non vengono addomesticate ma tutt’al più ingabbiate; un’agricoltura intensiva, ipermeccanizzata ed energivora in cui la natura si controlla, si piega e si assoggetta totalmente alle leggi del rendimento economico. Ma, ovviamente, quest’altra *terra di mezzo* non ha potere educativo nel sistema di valori auspicato.

Fattorie didattiche, agrisili e agrinido hanno intuito bene tutto ciò e in genere, al di là di ciò che offrono sul piano educativo, sanno spesso essere realmente (e non per la sola promozione di sé stessi) anche laboratori in cui sperimentare una relazione nuova con l’ambiente.

L'agricoltura che parla all'uomo determinando il cambiamento auspicato dall'educazione ambientale è in sostanza quella che come la volpe si fa addomesticare e addomestica a sua volta:

«Comincio a capire», disse il piccolo principe. «C'è un fiore ... credo che mi abbia addomesticato...»

[...]

«È il tempo che tu hai perduto per la tua rosa che ha fatto la tua rosa così importante». «Gli uomini hanno dimenticato questa verità. Ma tu non la devi dimenticare. Tu diventi responsabile per sempre di quello che hai addomesticato. Tu sei responsabile della tua rosa...» «Io sono responsabile della mia rosa...», ripeté il piccolo principe per ricordarselo. (Saint-Exupéry, 1943, p. 116).

## Bibliografia

- Assemblea Generale delle Nazioni Unite (2015), *Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development*. Documento disponibile alla pagina: [www.un.org/ga/search/view\\_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E).
- Azimonti, E. e Campi, C. (1903), *Il campicello scolastico: impianto e coltivazione: manuale di agricoltura pratica per i maestri*, Ulrico Hoepli, Milano.
- Bardulla, E. e Valeri, M. (1975), *Ecologia e Educazione*, La Nuova Italia, Firenze.
- Bertolino, F. e Morgandi, T. (2013), *Nuovi servizi educativi per l'infanzia in ambito rurale: agriasili, agrinidi, agritate*, in T. Grange (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni degli asili nido*, ETS, Pisa, pp. 117-166.
- Bertolino, F. e Perazzone A. (2015), *Il valore educativo del mondo rurale: la fattoria come contesto ponte tra bosco e città*, in M. Salomone (a cura di), *Prepararsi al futuro. Ambiente, Educazione, Sostenibilità*, Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro, Torino, pp. 159-171.
- Bertolino, F., Perazzone, A. e Piccinelli, A.M. (2013), *Può accadere in fattoria didattica... verso uno sguardo inclusivo*, "SIM-Scuola Italiana Moderna", n. 10, giugno, pp. 93-102.
- Bertolino, F., Piccinelli, A. e Perazzone, A. (2012), *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova.
- Bidolli, A.P. e Soldani, S. (a cura di) (2001), *L'istruzione agraria 1861-1928*, Ministero per i beni e le attività culturali, Roma.
- Catarsi, E. (1990), *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Cogliati Dezza, V. (1993), *Un mondo tutto attaccato. Guida all'Educazione Ambientale*, FrancoAngeli, Milano.
- Colonna, S. (1898), *Il campicello dell'on. Baccelli*, "Il Nuovo Educatore", a. XVIII, 4, 1.
- Forconi, V., Mandrone, S. e Vicini, C. (2010), *Multifunzionalità dell'impresa agricola e sostenibilità ambientale*. Rapporti ISPRA – Istituto Superiore per la protezione e la ricerca ambientale, n. 128.

- Frabboni, F. e Zucchini, G.L. (1985), *L'ambiente come alfabeto. Beni culturali, musei tradizione, storia*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Frabboni, F., Galletti, A. e Savorelli, C. (1978), *Il primo abbecedario: l'ambiente*, La Nuova Italia, Scandicci (FI).
- Latter, L. (1908), *Il Giardinaggio insegnato ai bambini*, Società Editrice Dante Alighieri, Roma-Milano.
- Ministero dell'Economia e delle Finanze. Osservatorio sulle partite IVA (2016), *Sintesi dei dati delle aperture nell'anno 2016*. Disponibile alla pagina: [www1.finanze.gov.it/finanze2/osiva/contenuti/Sintesi\\_annuale\\_dati\\_2016.pdf?d=1489152824](http://www1.finanze.gov.it/finanze2/osiva/contenuti/Sintesi_annuale_dati_2016.pdf?d=1489152824).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2004), *Indicazioni Nazionali per i Piani di Studio Personalizzati nella Scuola Primaria* (Legge n. 53/2003 e D. Lgvo n. 59/2004. Allegato B previsto dall'articolo 13, comma 3). Disponibile alla pagina: [http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all\\_b.pdf](http://archivio.pubblica.istruzione.it/ministro/comunicati/2004/allegati/all_b.pdf).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2007), *Indicazioni per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Napoli: Tecnodid Editrice. Disponibile alla pagina: [https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir\\_310707.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. (elaborate ai sensi del DPR 89/2009, secondo i criteri della CM 31/2012). Disponibile alla pagina: [www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (2014), *Linee guida sull'Educazione Ambientale*. Disponibile alla pagina: [www.minambiente.it/pagina/linee-guida-educazione-ambientale](http://www.minambiente.it/pagina/linee-guida-educazione-ambientale).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca e Ministero dell'Ambiente e della Tutela del Territorio e del Mare (2009), *Linee guida per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*. Disponibile alla pagina: [www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/notizie/Linee\\_guida\\_ScuolaxAmbiente\\_e\\_Legalitx\\_aggiornato.pdf](http://www.minambiente.it/sites/default/files/archivio/notizie/Linee_guida_ScuolaxAmbiente_e_Legalitx_aggiornato.pdf).
- Ministero della Pubblica Istruzione (1899), *Istruzioni e programmi per l'insegnamento delle prime nozioni di agricoltura, del lavoro manuale educativo, dei lavori donneschi, dell'igiene e dell'economia domestica, nelle scuole elementari (approvati con R. Decreto del 10 Aprile 1899)*, Tipografia ditta Ludovico Cecchini, Roma.
- Montessori, M. (1970), *Come educare il potenziale umano*, Garzanti, Milano (1<sup>a</sup> ed. inglese *To educate the human potential*, 1947).
- Montecchi, L. (2012), *I contadini a scuola. La scuola rurale in Italia dall'età giolittiana alla caduta del fascismo*, tesi di dottorato di ricerca in Theory, technology and history of education, Università degli studi di Macerata. Tutor prof.ssa Anna Ascenzi.
- Pasquali, P. (1899), *Riforme Baccelli*, "Il Risveglio Educativo", a. XV, 30, p. 241.
- Perazzone, A. e Bertolino, F. (2016), *Videogiochi: una campagna fuori dal mondo Il mondo rurale nei cartoni animati e nei browser games. Uno sguardo sulle pratiche di allevamento nella Fattoria 2.0: lo stereotipato immaginario animale*

- dei nativi digitali*. ECO l'educazione sostenibile, n. 3, luglio/agosto, pp. 53-58.
- Saint-Exupéry, A. (1982), *Il piccolo principe*, Bompiani, Milano (1<sup>a</sup> ed. francese *Le Petit Prince*, 1943).
- Thomashow, M. (1996), *Ecological Identity*, The MIT Press, Cambridge.
- UNECE (2012), *Learning for the future. Competences in education for Sustainable Development*. Disponibile alla pagina: [www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf).
- UNESCO (1977), *Intergovernmental Conference on Environmental Education* (Tbilisi, 14-26 ottobre 1977). Disponibile alla pagina: <http://unesdoc.unesco.org/images/0003/000327/032763eo.pdf>.
- UNESCO (2014), *Declaration on Education for Sustainable Development* (Aichi-Nagoya 10-12 novembre 2014). Disponibile alla pagina: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002310/231074e.pdf>.
- United Nations (1992), *Conference on Environment & Development. AGENDA 21* (Rio de Janeiro, Brazil, 3 to 14 June 1992). Disponibile su Sustainable Development Knowledge Platform alla pagina: <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/Agenda21.pdf>.

## PER UNA CULTURA VERDE

L'educazione ambientale rappresenta una tematica centrale su cui riflettere. Nel libro, tale tematica viene affrontata da diverse prospettive, che devono essere concepite come strettamente interconnesse. A partire da spunti riflessivi di carattere filosofico, scientifico, politico, teologico e didattico, i saggi contenuti nel volume contribuiscono alla promozione di un confronto trasversale sull'educazione ambientale, offrendo una panoramica che tiene insieme una serie diversificata di esperienze riconducibili a un filo conduttore comune. L'obiettivo è quello di fondare un pensiero pedagogico centrato sulla consapevolezza che l'essere umano debba abbandonare un atteggiamento distaccato e predatorio nei confronti della natura, per assumere invece una responsabilità etica che lo porti a riorientare le sue scelte e le sue azioni in senso più ecologico. Alla maturazione di tale riorientamento etico, che va pensato non come un processo meramente intellettuale ma come un processo socialmente partecipato, possono contribuire in maniera significativa anche le istituzioni scolastiche, che dovrebbero considerare l'educazione ambientale parte integrante dei programmi educativi, ricordando che l'educazione al pensiero ecologico passa attraverso l'educazione al pensiero riflessivo, critico e problematizzante.

Il libro si rivolge agli insegnanti e agli educatori che sono interessati ad approfondire questa tematica, sulla base della consapevolezza che la sensibilità ecologica rappresenta una direzione fondamentale della fioritura umana.

**Luigina Mortari** è professore ordinario di Epistemologia della ricerca qualitativa e direttore del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Tra le molte associazioni scientifiche di cui è membro, si ricordano l'AERA (American Educational Research Association) e l'EARLI (European Association Research in Learning and Instruction). Ha ricevuto dalla SIPED (Società Italiana di Pedagogia) il Premio Italiano di Pedagogia nel 2015 per il volume *Aver cura della vita della mente* e nel 2018 per il volume *La sapienza del cuore*. Tra le sue pubblicazioni si ricordano: *La materia vivente e il pensare sensibile* (2017) *Filosofia della cura* (2015), *Gesti e pensieri di cura* (con Luisa Saiani, 2013); *Cultura della ricerca e pedagogia* (2007); *La pratica dell'aver cura* (2006) e *Apprendere dall'esperienza* (2003).

**Roberta Silva** è ricercatore T.D. presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona. Attiva nell'ambito della teacher education. Si è occupata del coordinamento didattico dei percorsi di formazione professionale rivolti agli insegnanti. I suoi interessi di ricerca toccano da un lato i cognitive cultural studies e il loro legame con i fenomeni di active audience e dall'altra i metodi della ricerca qualitativa e il loro ruolo nei contesti educativi e sociali. Tra le sue pubblicazioni: *Lavagne tra pagine e schermi* (2017); *Insegnare a Hogwarts. Comprendere il fantasy per indirizzare l'agire educativo* (2015); *Analyzing How Discursive Practices Affect Physicians' Decision-Making Processes: A Phenomenological-Based Qualitative Study in Critical Care Contexts* (con Luigina Mortari, 2017) e *Representing adolescent fears: Theory of mind and fantasy fiction* (2013).