

Città educative: un alfabeto

Alessio Surian

Abstract

Ricorrendo alla forma di un lemmario incompleto, l'articolo sceglie alcuni temi chiave che interrogano la capacità dell'educazione formale e non formale in ambito urbano di affrontare le difficoltà a relazionarsi con la diversità biologica e culturale. Pone il problema di come si possa praticare un ripensamento in chiave interdisciplinare delle scelte e degli ambienti educativi in risposta ad un modello di scuola divenuta istituzione planetaria con forti elementi di omogeneizzazione culturale, lontana dal favorire una società più ecologica e dalla ricerca di processi di cura della competizione esasperata e della progressiva scissione fra umani e contesto biologico.

The paper presents a brief and incomplete dictionary. It lists a series of topical issues that question the ability of urban formal and non-formal education to address human difficulties in terms of relating to biological and cultural diversity. It raises the question of how to re-think in interdisciplinary ways educational environment and choices in order to challenge the current schooling model which is becoming a planetary institution. Such institution favours cultural homogeneity that is far from encouraging a more ecological society. It is also far from promoting research on the caring process are lacking in relation to enhanced competition and to the increasing split between humans and the biological world.

Parole chiave: cittadinanza; ecologia; pedagogie trasformative.

Keywords: citizenship; ecology; transformative pedagogies.

Dialogo e pensiero sistemico

I limiti generati dalle città sono già stati messi in luce nel secolo scorso in ambito scientifico sollecitando prospettive e pratiche interdisciplinari, e attraverso lo sguardo di narratori che ne hanno colto i processi perversi, come, ad esempio, nell'antologia di racconti di fantascienza *Le città che ci aspettano* curata nel 1974 da Roger Elwood. Clifford Simak introduceva l'antologia con le seguenti parole:

«La città sopravvive oggi come un anacronismo sostenuto dalla tradizione (...). Sono stati fatti sforzi eroici per mantenerle vive e abitabili, ma si tratta di sforzi disordinati, più che altro di espedienti necessari (...) Oggi la città soffoca e opprime, e pare non ci sia modo di ovviare a tutto questo (...) perché salvare le città, dopotutto?».

Simak ci ricorda che, con le loro specificità e i loro ritmi, i contesti urbani condizionano e “educano” il modo in cui ci relazioniamo con il territorio, i suoi abitanti, i nostri vicini e di quanto in ambito pedagogico sia importante una loro lettura anche in chiave decostruttiva. Quali processi possono sollecitare nei territori urbani i percorsi e gli attori dell’educazione formale e non formale?

In un’epoca di emergenza ambientale, sociale, di difficoltà a relazionarsi con la diversità biologica e culturale, emerge con maggiore profondità la capacità (o meno) dei processi educativi di raccogliere la sfida di un approccio sistemico e di favorire atteggiamenti e comportamenti collaborativi, riflessivi, critici, di cittadinanza, in particolare a partire da una consapevolezza delle dimensioni di autonomia e di dipendenza, individuale e del proprio contesto di vita. Dopo la prima e la seconda guerra mondiale, in Europa, insegnanti come Celestin Freinet e Mario Lodi, hanno risposto alla sfida del militarismo e della violenza prestando maggiore attenzione alle specificità del contesto locale, ambientale, culturale e produttivo in cui sono inserite le esperienze educative e sollecitando i propri allievi a costituirsi in cooperative nell’affrontare la gestione della propria classe, della scuola, dell’esplorazione ed interazione con il territorio. Al centro della loro pedagogia democratica, così come nella maieutica di Danilo Dolci e Paulo Freire sta la capacità di ascolto e di dialogo. Non a caso queste esperienze privilegiano nelle relazioni educative l’orizzontalità e la forma del cerchio.

Oggi, nell’ambito dell’educazione formale domina la standardizzazione e l’“educazionismo metodologico” (Dale, Robertson, 2007), la tendenza a descrivere ogni contesto educativo come un sistema caratterizzato da una configurazione tipica di attori ed attività, come se tale configurazione potesse essere utilizzata in qualsiasi ambito. Robertson e colleghi (2012) hanno messo a confronto due diversi approcci alle politiche educative nazionali, e scolastiche in particolare, degli ultimi decenni. Anche ricercatori come John Meyer ed il suo gruppo all’Università di Stanford hanno richiamato la nostra attenzione su come i processi di scolarizzazione riflettano un’istituzione culturale planetaria che presenta elementi di omogeneizzazione culturale già precedenti all’attuale fase di cosiddetta globalizzazione. Robertson e colleghi mettono in evidenza come tale tendenza si sia accentuata e cristallizzata negli ultimi vent’anni: anni in

cui abbiamo assistito alla pervasiva espansione di una “Globally Structured Agenda for Education”, programmi e modalità educative strutturati a livello globale, fortemente influenzati dalle tendenze neoliberiste in ambito economico, politico e culturale. In contesti urbani e scolastici in cui prevalgono i “crediti”, le logiche finanziarie e monetarie, possono le pratiche educative far spazio e cercare di avviare processi di de-colonizzazione di un immaginario scolastico ed educativo funzionale alla competizione imperante? Quale margine rimane ai contesti educativi per pedagogie trasformative?

Educazione e territori

Va registrata una certa impermeabilità delle scienze sociali e della pedagogia europea e italiana nei confronti del pensiero pedagogico di altri continenti, ad eccezione dell’America del nord. Fra i dialoghi mancati potrebbe essere particolarmente significativo quello con le esperienze e proposte latinoamericane, a cominciare dai due anni e mezzo che, circa cento anni fa, il peruviano José Mariategui passò in Italia, immaginando pratiche trasformative rilevanti tanto per il Mediterraneo come per le Ande. Mariategui (1973) pone con chiarezza la questione territoriale, la necessità di democratizzare e socializzare l’accesso alla terra come condizione per pensare un effettivo miglioramento delle condizioni di vita e di cultura della regione andina degli anni ’20 del secolo scorso. È passato un secolo e la questione posta da Mariategui rimbalza nei Paesi del bacino mediterraneo: come è stato possibile sviluppare in Paesi come l’Italia condizioni così poco democratiche e sostenibili in merito all’accesso alla terra, rurale e urbana, e ai processi produttivi, agricoli e non? Un tema chiave per Mariategui in Perù, così come per il suo contemporaneo Anisio Teixeira (in Bahia e più in generale in Brasile), è come pensare l’educazione non solo in chiave di accesso, ma anche di qualità e diversificazione delle opportunità di apprendimento. Nei cambiamenti produttivi e tecnologici in atto, Teixeira legge un’opportunità per problematizzare i processi educativi e considera l’approccio e la cultura della valutazione la cartina di tornasole di tali processi: una scuola altamente selettiva, per Teixeira, è indice di scarsa qualità degli insegnanti, dell’incapacità di pensare e rinnovare approcci educativi che vadano incontro ai profili di chi apprende. Negli ultimi decenni è

cresciuta la consapevolezza riguardo all'urgenza dell'intersecare queste sfide di giustizia sociale alla capacità di dar vita ad una società più "ecologica", in grado di capire e prendersi cura della progressiva scissione fra umani e contesto biologico. A questo proposito i prossimi paragrafi presentano alcune questioni e alcuni possibili enzimi nella forma, frammentata di un alfabeto che pone la domanda su quali siano linguaggi e prospettive di "città educative" e degli ambienti di apprendimento in genere attraverso i seguenti lemmi: antropocene, beni comuni, cittadinanza, dialogo, educative (città), faber, governance, Hiroshima, intercultura, limiti, manifesto città che apprendono, Neuromancer, organismi e co-evoluzione, partecipazione, quarzo, riflessivo, suolo, traguardi (Agenda 2030), Universal design, video (sorveglianza), Wild pedagogies, zero rifiuti. L'intenzione di questi brevi testi non è tanto quella del comporre un puzzle, ma di sollevare domande ed identificare possibili sfide in chiave educativa anche quando si rimanda a pratiche e strumenti.

Antropocene

Nel 2005 Jennifer Baichwal, Nicholas de Pencier ed Edward Burtynsky hanno intrapreso una ricerca attraverso i diversi continenti che li ha portati a realizzare una serie di documentari su come i paesaggi siano stati trasformati dall'intervento degli umani. Il risultato sono tre film, "Manufactured Landscapes" (2006), "Watermark" (2013) ed "Antropocene, l'epoca umana" (2019). Quest'ultimo lavoro documenta, in 43 luoghi in 20 diversi Paesi, come lo sfruttamento e l'intervento sull'ambiente naturale stia modificando la Terra in modo decisivo ed in misura maggiore rispetto a quanto incidano i fenomeni naturali, a sostegno della tesi dell'Anthropocene Working Group che, dal 2009, svolge studi tesi a dimostrare come all'Olocene si sia sostituita negli ultimi 10.000 anni una nuova era geologica che vede negli umani il principale agente di cambiamento: si va dal taglio delle foreste, alle vasche gialle o azzurre nel deserto cileno di Atacamama, dove viene trattato il litio che poi usiamo nelle batterie dei telefoni o delle auto elettriche, a Immerath, in Germania, e alle case e alla chiesa che vengono demolite per allargare a dismisura le miniere di carbone a cielo aperto.

C'è un'evidente impostazione antropocentrica nell'inquadramento dell'attuale era geologica come "Antropocene", termine divulgato

da scienziati quali il chimico, premio Nobel, Paul Crutzen che richiama l'attenzione sul crescente impatto dell'azione umana sull'ambiente, tanto da segnare una fondamentale discontinuità con l'Olocene. A tale termine, studiosi come Thomas Berry e Brian Henning preferiscono quello di era "Ecozoica", sottolineando una visione meno antropocentrica ed evidenziando l'urgenza di una scelta fra l'attuale approccio tecnozoico-industriale ed una possibile transizione ecozoica-biologica, riconoscendo che il Cenozoico (ossia gli ultimi 65 milioni di anni) sta venendo stravolto dalle dinamiche innescate dall'inquinamento e dallo sfruttamento dell'ambiente che ha accompagnato la rivoluzione industriale e la prevalenza di interessi locali, guidati da quella che Brian Swimme chiama "*local mind*" (mente locale). Storicamente, non siamo stati capaci di comprendere e arginare adeguatamente gli effetti della nostra impronta sul pianeta. In ambito educativo, Daniel Shugurensky considera che, in chiave di processi di apprendimento, ciò che viene sollecitato dal preferire all'antropocene l'ecozoico significhi «aggiornare la Pedagogia degli oppressi (Freire) con una Pedagogia della Terra in grado di riconoscere che la consapevolezza è condizione necessaria, ma non sufficiente per attuare azioni trasformative». Anche in questa prospettiva, ad integrazione della Dichiarazione Universale dei diritti umani (1948) si è cercata di affiancare la Carta della Terra (1987) che afferma l'importanza di incoraggiare e sviluppare attraverso i processi educativi l'esperienza, la riflessione, l'analisi critica, la tolleranza, la cooperazione, la compassione e il rispetto. Tale approccio interseca le ricerche e le proposte su apprendimenti e cambiamento nel contesto di un'educazione alla sostenibilità (Hicks, 2012) e a carattere trasformativo (O'Sullivan, 1999; Sterling, Blake, Goodson, 2013).

Beni comuni

Nel 2012, per il Comune di Bologna, l'ufficio Semplificazione Amministrativa e Promozione della Cittadinanza Attiva, attraverso la piattaforma Comunità della Rete Civica ha avviato una sperimentazione con l'obiettivo di suscitare e osservare pratiche di co-progettazione e gestione condivisa dei beni comuni. Due anni dopo il Comune è giunto all'adozione di uno specifico Regolamento in base al quale giungono annualmente centinaia di proposte di collaborazione all'Amministrazione che ha il compito

di concretizzarne almeno una parte in patti di collaborazione. Circa 200 Comuni che hanno approvato un regolamento simile per offrire una cornice ai patti di collaborazione con i cittadini, associazioni, gruppi informali e comitati di quartiere che si prendono cura di spazi pubblici, aree verdi, immobili in disuso (documentati anche in rete da siti quali labsus.org). A livello nazionale, a febbraio 2008, la commissione istituita dal ministero della giustizia, presieduta da Stefano Rodotà, presentò un progetto per introdurre nell'ordinamento giuridico italiano una disciplina organica dei beni comuni, offrendo la seguente definizione di "beni comuni": «Cose che esprimono utilità funzionali all'esercizio dei diritti fondamentali nonché al libero sviluppo della persona». Si tratta di "utilità" che vanno tutelate anche nel rispetto delle generazioni future (è questa la definizione accolta dalla Corte di Cassazione, con la sentenza a Sezioni Unite 14 febbraio 2011 n. 3665). Queste iniziative locali costituiscono laboratori generativi anche in chiave di processi educativi e di riflessione e azione di cittadinanza e di legalità; la categoria dei beni comuni offre, inoltre, un quadro di riferimento capace di problematizzare e aprire nuove prospettive ad una gestione democratica dell'educazione di fronte all'attenuarsi dei confini tra pubblico e privato nell'ambito dell'educazione formale e l'emergere di un'idea di formazione quale bene privato e prodotto commerciale.

Cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza ha visto maturare negli ultimi decenni una comunità di pratiche (Wenger, 2006) e la consapevolezza dei rapporti fra dimensione locale e globale: oggi è più frequentemente identificata come educazione alla cittadinanza globale (ECG). L'ECG è ambito riconosciuto di impegno educativo a livello internazionale da parte di istituzioni e reti multilaterali. L'UNESCO la caratterizza secondo tre caratteristiche principali: (i) "rispetto per la diversità", (ii) "solidarietà", e (iii) "idea condivisa di umanità". In questo ambito l'ECG è riferita soprattutto all'Agenda 2030, al suo Framework for Action (Cornice operativa) ed, in particolare, al target (traguardo) 4.7 degli obiettivi di sviluppo sostenibile. Il Consiglio d'Europa ha promosso attività in questo ambito attraverso il Centro Nord-Sud e ha sviluppato un quadro concettuale che specifica

venti aree di competenza relative alla promozione della cultura democratica. Questo modello è il frutto di un'analisi condotta su oltre cento definizioni precedenti ed ha portato ad identificare tre ambiti principali di valori: dignità umana e diritti umani; diversità culturale; democrazia, giustizia, equità, eguaglianza e stato di diritto. "Global Learning" è una delle due linee di azione promosse dalla Commissione Europea attraverso il programma Development Education and Awareness Raising (DEAR) che ha come priorità informare i cittadini dell'UE sui temi dello sviluppo, incoraggiare il sostegno dell'opinione pubblica in merito alle azioni di contrasto alla povertà; fornire ai cittadini strumenti per coinvolgersi in modo critico sui temi di rilievo globale, incoraggiare nuove idee e trasformazione degli atteggiamenti. In ambito europeo sono attive reti di enti locali che promuovono la cooperazione decentralizzata, Plataforma, e organizzazioni non governative Concord e Bridge 47. Su questi temi è attiva anche l'European Association for the Education of Adults (EAEA) che ha pubblicato nel 2018 un *background paper* su "Adult Education and Sustainability", con posizioni critiche rispetto alle azioni dell'OECD che riguardano l'identificazione di *best practices* e di valutazione standardizzata tramite i programmi PISA e PIAAC. Nel merito, EAEA considera rilevanti i recenti lavori di King (2017) e Rambla e Langthaler (2016) che vedono emergere una "global governance of education", una tendenza a delegare ad organizzazioni multilaterali i processi decisionali in merito alle politiche educative.

Dialogo

Al centro degli sforzi tesi a saper convivere in modo collaborativo e ad attuare atti di cittadinanza sta la capacità di dialogo. Una prospettiva dialogica riconosce sia le condizioni per un ascolto attivo, sia la molteplicità di voci con cui gruppi e singoli soggetti si trovano a dialogare, anche inconsapevolmente, in base ai diversi contesti in cui operano. Emblematico nell'esperienza italiana e siciliana in particolare è il lavoro di ispirazione nonviolenta di Danilo Dolci (1985) che cerca di promuovere "progresso" e, al contempo, di valorizzare cultura e competenze locali. Questa tensione all'ascolto e a far interagire le persone in modo orizzontale lo ha portato a sviluppare un processo di dialogo di gruppo, di "maieutica reciproca", sollecitando sia

l'immaginazione dei singoli, sia lo scambio reciproco all'interno del gruppo. In un circolo maieutico chi partecipa si ritrova ad interrogarsi, ad ascoltare e dialogare con gli altri, a provare ad esplorare il futuro ed operare scelte collettive. È attraverso riunioni che coinvolgono contadini e pescatori che Dolci arriva alla consapevolezza dell'importanza di costruire una diga sul fiume Jato nella Sicilia occidentale. È un contadino a suggerirla, a partire dal proprio vissuto di sofferenza per la carenza di acqua, bene controllato dalla mafia e venduto a prezzi esorbitanti. Dall'altro lato dell'Oceano Atlantico, Paulo Freire ha sviluppato un approccio dialogico simile che unisce alfabetizzazione degli adulti e consapevolezza che per affrontare i problemi vanno coinvolte innanzitutto le persone che si sentono colpite da quei problemi. Questi approcci che favoriscono processi democratici sia nei diversi contesti educativi, sia nei processi decisionali riguardo alle trasformazioni territoriali sono nati in ambito rurale e appaiono indispensabili oggi anche in tutti i contesti urbani dove si vogliono favorire dinamiche di partecipazione, collaborazione e mutuo aiuto.

Città Educative

Il 30 novembre, si celebra la Giornata Internazionale della Città Educativa, istituita dall'Associazione Internazionale Città Educative, AICE, nel 2016. Una "Città educativa" viene promossa dall'amministrazione comunale che coinvolge sia i diversi tipi di istituzioni locali, sia associazioni e soggetti pubblici e privati chiamandoli a lavorare in modo collaborativo per sviluppare politiche educative che promuovano la qualità della vita, la cittadinanza e i valori della democrazia partecipata e solidale. Oggi, l'Associazione Internazionale Città Educative (AICE) riunisce oltre cinquecento amministrazioni locali in circa quaranta paesi capaci di realizzare e scambiare pratiche ispirate alla Carta delle Città Educative, sottoscritta inizialmente nel 1990 da sessanta città. Sottoscrivere la Carta comporta per un'amministrazione locale l'impegno ad adeguare i propri interventi, sia normativi sia di organizzazione dei propri servizi, verso una città a dimensione "educativa" sviluppando occasioni stabili di confronto e di elaborazione con tutte le risorse presenti sul territorio cittadino. Dal 2000 la città di Torino è sede della Segreteria Nazionale delle Città Educative Italiane.

Più recentemente è sorta anche l'iniziativa Learning Cities ad opera dell'UNESCO che promuove l'impegno delle amministrazioni locali in merito a undici "azioni" centrate su "apprendimento permanente", "società delle conoscenze e sostenibili".

La rete è stata lanciata nel 2015 quando è stato istituito dall'UNESCO il Learning City Award, con l'obiettivo di incoraggiare e premiare i progressi compiuti nello sviluppo di "città che apprendono" in tutto il mondo. Il premio viene conferito alle città che raggiungono requisiti eccezionali nella promozione dell'apprendimento permanente. Oggi la rete accoglie oltre duecento comuni in una cinquantina di paesi che si riconoscono nei cinque obiettivi della Global Network of Learning Cities:

- promuovere l'apprendimento dalla scuola di base agli studi universitari;
- rivitalizzare l'apprendimento nelle famiglie e nelle comunità;
- facilitare l'apprendimento nei luoghi di lavoro;
- estendere l'uso delle moderne tecnologie per l'apprendimento;
- migliorare la qualità e favorire l'eccellenza nell'apprendimento;
- coltivare una cultura dell'apprendimento lungo tutto l'arco della vita.

Learning Cities che vengono riconosciute e partecipano alla rete sono tenute a presentare ogni due anni una relazione sullo stato di avanzamento del loro progetto. Per ora le città italiane in questa rete sono Torino (2016), Fermo (2018) e Palermo (2019).

Faber

Richard Sennett (2006) segnala un paradosso. L'arte del progettare le città è venuta declinando in modo drastico a metà del XX secolo. Si tratta di un paradosso perché chi si trovava a pianificare a livello territoriale disponeva e dispone di un repertorio tecnologico, pensiamo solo all'illuminazione, ai ponti e ai tunnel, ai materiali per le costruzioni, che non erano mai stati prima disposizione degli urbanisti. Il paradosso ci dice che abbiamo maggiori risorse a disposizione, ma che non sappiamo interpretare e utilizzare tali risorse in modo creativo.

Per Sennett, alla radice di tale paradosso sta una "sovradeterminazione" sia delle forme visive della città, sia delle sue funzioni sociali. Le tecnologie di cui disponiamo per sperimentare nuove soluzioni sono state assoggettate ad un regime di potere che impone ordine e controllo. A sostenere tale tesi, Sennett cita il

lavoro urbanistico di Le Corbusier la cui architettura, soprattutto nel 'Plan Voisin' elimina una dimensione chiave per favorire caratteristiche di apertura di una città. Le Corbusier toglie la vita dai piani terra e richiede alle persone di vivere e lavorare in modo isolato nei piani più alti. Come suscitare interesse per la comunità e lo spazio intorno a noi in un'epoca in cui non sembra più possibile intervenire e «manipolare lo spazio intorno a noi» (La Cecla, 1993:16)? Oggi gli enzimi che segnalano alternative a città votate all'individualismo e alla competizione passano per scelte di sostenibilità che legghino l'attenzione per l'ambiente con quella per un'economia circolare. Si tratta di riaprire spazi per la dimensione dell'homo faber, del mutuo aiuto, della collaborazione, dell'artigianato anche digitale. Moacir Gadotti (2009) articola il breve e denso *Economia solidaria como praxis pedagogica* in sette capitoli caratterizzati da un equilibrio dinamico fra ricostruzione storica, definizione di un lessico politico e discussione di pratiche innovative. Nella tradizione di Paulo Freire, Gadotti mette in luce nessi fortemente significativi fra prospettive educative attente alla diversità e al rispetto per le persone e rifondazione etica dei rapporti economici. Al centro della sua riflessione sta il concetto di cooperazione, quasi un sinonimo in Brasile di economia solidale. A partire dalla semplice constatazione che lo sviluppo di ogni persona richiede la collaborazione di altri, Gadotti rileva la necessità di riconoscere la tensione educativa verso la cooperazione e la solidarietà non solo quale opzione etica, ma come condizione umana necessaria allo sviluppo sia individuale, sia collettivo. In tal senso, l'economia solidale, prima ancora che un modo di produzione è uno stile di vita, un atteggiamento verso gli altri che incoraggi a pensare e a decidere collettivamente e quindi a prendere in considerazione guadagni immateriali accanto a quelli materiali. Riprendendo Paulo Freire, Gadotti pone, dunque, al centro delle dinamiche dell'economia solidale la questione del potere e di come re-inventare la nostra idea di potere, abbandonando l'idea di dover "avere" più potere individuale, a favore di un riconoscimento di tutto quanto favorisce maggiore autonomia, più "essere". Questo vuol dire non ridurre gli aspetti educativi dell'economia solidale alla semplice offerta di corsi che ne diffondano opportunità e contenuti o formino le persone ad una gestione più efficace, ma riconoscere gli aspetti di elaborazione valoriale e culturale e quindi la necessità di spazi di partecipazione e riflessione all'interno delle prassi

quotidiane di economia solidale, nella consapevolezza che «le pedagogie classiche non tengono conto della ricchezza di questa nuova realtà economico-politica attualmente in costruzione. Educare all'autogestione ne è un buon esempio. Come si insegna l'autogestione? Solo con l'esempio».

Governance

Daniel Schugurensky (2002), docente e ricercatore presso l'Università dell'Arizona, mette in evidenza i legami fra il concetto di capitale politico ed una prospettiva emancipatrice della cittadinanza e delle pratiche educative: il nodo sta nella tensione ad offrire a tutti pari opportunità nell'influenzare le decisioni di chi governa. Perché alcuni dispongono di un maggiore capitale politico rispetto ad altri? Quali fattori accrescono o inibiscono la capacità di influenzare le decisioni di chi governa? Per Shugurensky sono cinque le aree che hanno un ruolo chiave nell'apprendere comportamenti di cittadinanza e quindi anche nelle politiche pubbliche tese a promuovere maggiore partecipazione: conoscenze, abilità, atteggiamenti, distanza dal potere e risorse. Vediamo le prime tre.

1. **Conoscenze:** la partecipazione nei processi decisionali nei diversi processi politici richiede sia conoscenze di tipo procedurale, sia di tipo fattuale. In questo secondo caso, si tratta, per esempio, delle informazioni che riguardano le forme della democrazia diretta e rappresentativa (i processi elettorali, la separazione dei poteri etc.), diritti e documenti legislativi, etc. Le conoscenze di tipo procedurale riguardano la comprensione dei meccanismi politici operativi e delle modalità che permettono di influenzare chi prende le decisioni ed in particolare i rappresentanti politici: come funzionano le azioni di lobby, le campagne politiche, le relazioni pubbliche, i sondaggi di opinione, i mass media.

2. **Abilità politiche:** influenzare i processi decisionali a livello politico non richiede solo conoscenze sugli attori e le tematiche coinvolte, ma anche competenze specifiche.

È importante sia saper identificare quali siano i mass media cui opportuno rivolgersi per pubblicare una lettera o un comunicato, sia essere in grado di scrivere efficacemente tali lettere e comunicati.

Allo stesso modo, se si vuole intervenire e proporre, non è sufficiente conoscere le norme procedurali che regolano

un'assemblea, ma è importante sviluppare le abilità che permettono di comunicare in modo adeguato in pubblico.

Sono molte e varie le abilità che mettono in grado le persone di influenzare i processi politici e sono spesso diverse da contesto a contesto.

Si tratta dell'alfabetizzazione linguistica e matematica necessaria a capire i documenti di riferimento e le statistiche, a volte complesse; il pensiero critico e le competenze analitiche per essere in grado di capire e interpretare le informazioni e formarsi un proprio giudizio sulle questioni sociali e ambientali. Sono inoltre utili abilità strumentali che entrano in gioco nel momento in cui si intende partecipare ai processi politici: saper comunicare in pubblico, discutere, persuadere, prendere decisioni, negoziare, stabilire alleanze, raccogliere sostegno a favore di una proposta, organizzare processi collettivi etc. Per lo più queste competenze si apprendono e vengono sviluppate nella pratica, attraverso l'azione.

3. Atteggiamenti: altrettanto importanti sono i tratti psicologici che influenzano e sostengono le pratiche di partecipazione di individui e gruppi nei processi politici. Questi tratti comprendono l'autostima, la motivazione, l'estroversione, la resilienza, la persistenza, la pazienza, l'interesse per i sistemi politici, l'inclinazione a partecipare nei processi politici e la fiducia in tali sistemi. Comprendono, inoltre, la fiducia nelle proprie capacità rispetto al saper influenzare i sistemi politici. Le scienze politiche parlano di "efficacia politica" e ne esplicitano due dimensioni: efficacia interna, che riguarda le possibilità che i cittadini hanno di influenzare le politiche di chi governa, ed efficacia esterna, riferita alle risposte del sistema politico alla volontà ed alle iniziative dei cittadini. Questa distinzione è rilevante perché aiuta a rilevare come la fiducia rispetto alle possibilità di influenzare le politiche pubbliche sia fortemente dipendente dalle caratteristiche dei singoli contesti.

Hiroshima

Alle 8 e 16 del 6 agosto 1945, ad un'altitudine di 576 metri la prima bomba atomica utilizzata in un conflitto militare esplose ad opera degli Stati Uniti d'America sulla città giapponese di Hiroshima scatenando una potenza equivalente a 12.500 tonnellate di tritolo. I morti causati dall'esplosione nucleare

furono circa 60.175 e purtroppo salirono a circa 100.000 nei mesi successivi. Moltissime persone si ammalarono per i danni provocati dall'esposizione alle radiazioni pur non essendo possibile stimare con precisione il numero dato che circa 180.000 abitanti sfollarono in seguito all'attacco e non fecero ritorno. La città era stata fondata nel periodo Sengoku nel 1589. Quasi completamente distrutta dall'esplosione nucleare, ospita oggi il Peace Memorial Park, parco di oltre 120.000 metri quadrati che vede oggi alberi, prati e sentieri là dove prima sorgeva il centro politico e commerciale della città. Quattro anni dopo lo scoppio della bomba, venne presa la decisione di non riqualificare l'area per dedicarla a strutture commemorative e alla pace. Nei pressi del parco sono visibili i resti dell'A-Bomb Dome, palazzo segnato dalla deflagrazione del 1945 che in precedenza ospitava la fiera commerciale. È fra i pochi edifici ancora in piedi dopo lo scoppio della bomba ed è stato incluso nel patrimonio dell'umanità UNESCO. Questi investimenti nel promuovere una cultura di pace e la memoria sui danni causati dalle guerre ai civili non ha trovato eco sufficiente in Italia dove nessuna città ha scelto di gemellarsi con Hiroshima o Nagasaki. Nell'insegnamento della storia e della geografia è raro che venga presa in considerazione una pluralità di punti di vista rispetto alle zone oggetto di conflitti. Il contesto economico italiano continua a favorire un'economia di guerra che registra cospicui ordini di armi, oltre 32 miliardi di euro nel triennio 2015-2017, in buona parte per sistemi militari complessi (aerei, elicotteri, navi), una pesante ipoteca sull'economia e la cultura italiana.

Intercultura

Varie iniziative di rete fra enti locali rendono evidente la praticabilità e il vantaggio dell'attuare politiche cittadine che considerino la diversità culturale un vantaggio ed un'opportunità per l'intero contesto urbano.

Il programma Integrating Cities è stato lanciato a Rotterdam nel 2006 come collaborazione fra la rete EUROCITIES e la Commissione Europea per promuovere alcuni principi base comuni per l'integrazione (Common Basic Principles on Integration). Nel 2007 a Milano è stata redatta una Dichiarazione e la rete ha dato vita ai progetti INTI-CITIES e DIVE. Dal 2010 il programma si è dotato di una "carta" (EUROCITIES Charter on Integrating Cities)

che definisce i principi per l'integrazione dei migranti. La carta sollecita l'attuazione di azioni di mutuo supporto e monitoraggio (peer review) e la messa a punto di strategie di "benchmarking", stabilendo obiettivi per il miglioramento delle diverse aree di attuazione di politiche comunali che possono anche contare con il sostegno di fondi europei, come è avvenuto per il progetto MIXITIES finanziato dall'European Integration Fund. A cadenza regolare si tengono le conferenze europee INTEGRATING CITIES e le riunioni del gruppo di lavoro EURO CITIES' Working Group on Migration and Integration.

Un secondo programma, Città Interculturali, è cominciato come iniziativa pilota del Consiglio d'Europa. È stato lanciato nel 2008 per individuare e promuovere le politiche che a livello comunale sanno riconoscere le diversità culturali e a considerarle come un vantaggio, una leva per migliorare le proprie condizioni di vita. L'idea chiave è individuare e proporre politiche e metodi praticabili che possano essere adottati con successo dalle varie città che aderiscono alla rete condividendo e scambiando le pratiche in questo ambito. Inizialmente hanno aderito al programma undici città, in Italia Reggio Emilia, che si sono impegnate a sperimentare e sviluppare ulteriormente gli strumenti politici e di analisi strategica inerenti al concetto di città interculturale. Sono nati così cornici di riferimento e pubblicazioni quali "la lente dell'approccio interculturale", i "modelli di governance per uno sviluppo interculturale", la "strategia interculturale della città" e l'"Index delle città interculturali". Altre nove città hanno aderito al programma a partire dal 2011 potendo così avvalersi del supporto della rete che si era già creata e dell'assistenza dei colleghi dalle altre realtà urbane per l'elaborazione delle politiche interculturali. Oggi la rete conta oltre 150 città in vari continenti ed ha messo a punto strumenti di intervento specifici come il Policy Lab e la strategia anti-rumors. Una ricerca condotta dal Migration Policy Group (2018) mostra l'efficacia dell'approccio Città interculturali in chiave di integrazione e sviluppo a livello locale.

Limiti

Ogni città è una sfida e un'opportunità per imparare ad orientarci. In questo senso è metafora di un ambiente educativo e del nostro rapporto con connessioni e "limiti" che attribuiamo agli spazi

in cui viviamo e a noi stessi. Nel nostro rapporto col mondo, una città è, storicamente, un "insediamento" e questo, ci ricorda Franco La Cecla (1993:34-35), «è una cosmografia, una cosmologia, ma non come può esserlo un modello statico. Il sistema villaggio, pur essendo il riassunto del cosmo, è esso stesso il cosmo, cioè un sistema compiuto che si autoregola e autoproduce. Infatti è anzitutto un 'centro' del mondo. Solo da un centro si possono lanciare le direzioni dell'orientamento». Questo rapporto fra abitare, orientamento ed educazione dovrebbe sollecitare, dunque, una cosmologia dell'abitare, nella consapevolezza dell'interazione fra ordine umano e ordine cosmico. Come indossiamo un abito ci "abituamo" a certi luoghi, li attraversiamo, li interpretiamo e prestiamo attenzione alle loro specificità in modo selettivo, adottando un comportamento che è solo una opzione fra un ventaglio di stili di vita e che rivela la nostra comprensione del mondo e di come abitarlo. Questo comportamento rivela anche in che misura la nostra mente sia in relazione con il contesto "locale" e con l'esperienza territoriale personale e delle generazioni che ci hanno preceduto.

Rivela anche in che misura percepiamo ed eventualmente desideriamo una separazione fra noi stessi ed il nostro intorno, in che misura lo percepiamo in quanto spazio vitale, un luogo capace di orientare il nostro sentire e il nostro agire in rapporto agli altri e al cosmo. È arduo ridurre questo processo al mero apprendimento di coordinate oggettive. Il nostro rapporto con confini e frontiere, il saperle vedere porose o meno comincia in buona parte dagli abiti e dagli sguardi che quotidianamente scegliamo di indossare.

Manifesto delle città che apprendono

Le Learning Cities si sono dotate di un Manifesto da cui vale la pena riprendere due passaggi che provano a rispondere a due domande: cos'è una comunità che apprende? Qual è un arco temporale significativo per osservare processi di apprendimento?

«I singoli componenti di una comunità che apprende sono capaci di condividere orizzonti, programmi e risorse e di sviluppare, insieme ed autonomamente, le competenze necessarie a promuovere e praticare l'apprendimento continuo per scambiare, creare e superare conoscenze. L'apprendimento è un processo individuale e collettivo che produce cambiamento e che aiuta a comprendere quei cambiamenti continui e continuativi che interessano persone e luoghi, ma

che sono difficilmente comprensibili se non osservati su archi temporali lunghi anche più di una generazione».

Neuromancer ed Età del Diamante

Esplorando il mondo hacker con il libro *Neuromante*, William Gibson ha introdotto nel 1984 (l'ultima edizione italiana è del 2004) l'idea di cyberspazio e di "matrice", una rete informatica globale con cui le nostre vite sono chiamate ad interagire, ma, soprattutto, che da questa dimensione digitale sono condizionate in modi di cui siamo spesso poco consapevoli. Una dozzina d'anni dopo, ne *L'era del diamante*, Neal Stephenson (1997) ha creato il personaggio John Percival Hackworth, incaricato di trovare strumenti educativi capaci di suscitare pensiero critico e di allenare alla riflessione autonoma in un'epoca fortemente omologante anche a partire dall'uso che si fa delle tecnologie. Più che di "era" si tratta di età, la risposta all'Età del Ferro con l'Età delle nanotecnologie, l'Età del Diamante (Surian, 2019). Stephenson vede questo mondo prossimo futuro organizzato in enclave basate sul principio dell'obbedienza e del rispetto in cambio di cibo e sicurezza, mentre gli stati-nazione si sono dissolti, incapaci di riscuotere tasse, fornire servizi, smaltire la spazzatura. Le nanotecnologie diffondono i "compilatori di materia", la scrittura diviene marginale e lascia il campo ai "mediaglifi". John Percival Hackworth è chiamato a trovare il modo di re-introdurre un'educazione alla creatività perché questo motore di un'azione "umana", si sta dissolvendo nel conformismo. Il ricorso agli hacker si traduce in un sussidiario che educi anche all'impertinenza, al cambiamento, a pensare con la propria testa. John Percival Hackworth pensa allora ad un sussidiario destinato inizialmente ad una bambina: appena lo aprirà, il sussidiario sarà programmato per "ascoltare" la bambina, memorizzare il suo volto e la sua voce, incoraggiarla a stabilire un legame; mano a mano che "ascolterà" anche fatti e persone importanti per la bambina, comporrà una mappa, un terreno psicologico di riferimento e l'aiuterà a prendersi cura di quel territorio. Vent'anni dopo siamo testimoni della capacità e pervasività dell'intelligenza artificiale e delle applicazioni software di interagire e condizionare l'ambito educativo mostrando capacità sia adattive, sia omogeneizzanti rispetto ad ambienti e culture specifiche. Vediamo meno una capacità del mondo educativo di immaginare come interagire con queste

tecnologie nel medio e lungo termine, di fare i conti con il patto faustiano che sempre accompagna una svolta tecnologica.

Organismi e coevoluzione

Fra i momenti davvero memorabili nell'incontro fra immagini e colonna sonora ci sono le composizioni di Joe Hisaishi per *Nausicaä della Valle del vento* di Hayao Miyazaki, musiche che attraverso rulli di timpani o movimenti degli archi hanno uno speciale potere evocativo dei suoni degli elementi naturali. Nel film la principessa della Valle del vento lotta contro Tolmekia, un regno che cerca di distruggere la giungla col fuoco mentre Nausicaä cerca di osservare e capire le cause dei mutamenti che avvengono nella Giungla e di coltivare il suo amore per ogni forma di vita. Il film dà forma all'ipotesi ecologica Gaia, nome attribuito al "pianeta vivente", che rimanda all'omonima divinità femminile greca (nota anche come Gea). L'idea di base è che gli oceani, i mari, l'atmosfera, la crosta terrestre e tutte le altre componenti geofisiche del pianeta terra si mantengano in condizioni idonee alla presenza della vita grazie al comportamento e all'azione degli organismi viventi, vegetali e animali. In tale senso, il sistema Gaia non è identificabile solo con il termine biosfera e/o con biota, ma rimanda all'interazione fra tutti gli organismi viventi e ai processi di coevoluzione, l'evoluzione congiunta di due o più specie appartenenti alla stessa comunità che interagiscono strettamente tra loro e si influenzano a vicenda. E gli esseri umani? In questa prospettiva sono un fattore inquinante attraverso le sue attività, costruzioni, consumi ed emissioni e il loro impatto sui fattori limitanti il sistema Gaia, dalla temperatura ai composti chimici. La sfida educativa che si radica soprattutto nelle città è anche quella del saper restituire a chi apprende descrittori ed indicatori che sollecitino consapevolezza rispetto all'impatto inquinante di ciascuno e della propria comunità.

Partecipazione

Riprendiamo a questo punto le ultime due, delle cinque aree, che Daniel Shugurensky considera abbiano un ruolo chiave nell'apprendere comportamenti di cittadinanza e partecipazione. La quarta area riguarda la distanza dal potere: tutti i cittadini vivono una distanza (sia oggettiva, sia simbolica) fra il cittadino ed i centri del potere politico. Nella democrazia rappresentativa

un elemento importante rispetto alla distanza dal potere è la conoscenza diretta delle persone che operano professionalmente nella politica e dei rappresentanti eletti nei consigli legislativi e quindi del “capitale sociale”. L’idea di “distanza dal potere” va oltre la nozione di reti personali per almeno tre ragioni. Innanzitutto perché la distanza dei cittadini dal potere va pensata nei due sensi e comprende quindi sia i legami dei cittadini, sia le politiche di chi governa, in particolare le pratiche che promuovono o meno la partecipazione dei cittadini nei processi decisionali. La “distanza dal potere” riguarda, quindi, anche le opportunità di prendere parte in percorsi trasformativi significativi. In tal senso è osservabile come le migliori esperienze di bilancio partecipativo contribuiscano a mettere in relais aspetti diretti e rappresentativi dei meccanismi democratici e a ridurre il divario fra cittadini e rappresentanti politici. Un terzo aspetto importante relativo alla “distanza dal potere” riguarda la dimensione simbolica ed in particolare la presenza nelle posizioni di potere di persone con cui condividiamo identità simili e che siano in grado di proporsi quali figure autorevoli. Ciò è particolarmente rilevante per chi reclama pari opportunità e/o si trova in condizioni di minoranza. Anche in relazione a questi aspetti, assume rilevanza la quinta area che Shugurensky definisce area delle risorse personali: la capacità dei cittadini di avere un peso nei processi decisionali politici dipende anche dalle risorse a disposizione, in particolare di tempo e capitale finanziario, di una persona o di un gruppo che intendano coinvolgersi nelle dinamiche politiche. Rispetto alla dimensione “tempo”, le condizioni di genere e di classe sono fattori importanti e condizionanti. Chi si vede confrontato con orari di lavoro particolarmente impegnativi, chi è costretto a lunghi spostamenti per poter lavorare è meno facilmente disponibile a partecipare ad ulteriori attività politiche. È questo uno dei motivi per cui nelle esperienze di democrazia partecipativa sono spesso sovra-rappresentati gli uomini, i pensionati, la classe media. Anche le risorse finanziarie sono un fattore determinante nell’influenzare le dinamiche politiche, sia in modo illegale, con le forme di corruzione, sia in modo legale, investendo in lobbisti, giornalisti e ricercatori, acquistando spazio nei media o sponsorizzando campagne elettorali o di opinione. Bourdieu è esplicito nell’identificare, in alcuni casi, una rapida conversione di capitale economico in capitale politico, o, in altre parole, di un investimento monetario per averne un ritorno in servizi. In

entrambi i casi, la disponibilità di tempo e denaro non è, però, di per sé un'indicazione di partecipazione o influenza politica, meno che non sia esplicitamente attivata o convertita in modo da influenzare le dinamiche politiche.

Queste aree non sono statiche, né possono essere prese in considerazione indipendentemente una dall'altra. I concetti di partecipazione e capitale politico sono altamente dinamici. Le capacità di una persona e di un gruppo di influenzare i processi politici può variare col tempo e in contesti diversi. Le cinque aree identificate da Shugurensky in merito alla capacità di cittadinanza e iniziativa politica sono interrelate e strettamente legate alla natura iniqua delle relazioni sociali e alla tendenza degli ultimi decenni del considerare la povertà una colpa dei poveri. Per Shugurensky è plausibile suggerire che i cittadini che hanno maggiori capacità in un'area (per esempio maggiormente competenti sul funzionamento dei processi politici) hanno anche maggiori probabilità di poter disporre di maggiori capacità anche nelle altre aree (per esempio avranno probabilmente maggiore fiducia nelle proprie capacità di saper influenzare i meccanismi politici). I molteplici meccanismi di "conversione" fanno sì che chi dispone di maggiore capitale politico abbia spesso migliori condizioni anche in relazione ad altre forme di capitale (economico, sociale e culturale). Nella misura in cui si intende lavorare anche in chiave di giustizia sociale ed ecologica, la sfida per chi lavora al capitale culturale è, quindi, anche decostruttiva e di pensiero critico rispetto agli attuali meccanismi di riproduzione delle relazioni di potere.

Quarzo

Nel 1990 Mike Davis propose un libro, *Città di quarzo* (pubblicato in Italia da manifestolibri, 1999) che rappresenta uno dei pochi casi in cui un urbanista riesce a parlare ad un pubblico molto ampio. La città di quarzo è Los Angeles e Davis sa descriverla utilizzando una varietà di registri e aree di attenzione, sempre attento ai rapporti di potere strutturali. Nella sua narrazione trovano posto uno accanto all'altra il dettaglio e l'analisi economica, le forze del mercato e la pianificazione sociale. Davis rimanda alla metafora della "superficie lucida" di Los Angeles per suggerirci di utilizzarla quale specchio retrovisore capace di restituire ad uno sguardo attento le sue trasformazioni storiche che ne

fanno oggi un esempio bifronte, sia di distopia, sia di utopia, del capitalismo avanzato, terra promessa, posto al sole del sogno americano, funzionale alle strategie del mercato immobiliare. Per chi conosce il potere dei registri narrativi e transdisciplinari nei processi educativi, questa ricostruzione apparentemente cronologica sa offrire intersezioni e approfondimenti che mettono in evidenza gli aspetti sociali ed economici dei contesti urbani (dalle *gated communities* delle colline all'economia politica del crack) e fa della storia e della geografia due ambiti strettamente intersecati e particolarmente generativi per percorsi inter- e trans-disciplinari potenzialmente generatori di pensiero critico e trasformativo.

Professionista **riflessivo**

Come apprendono le organizzazioni e come ciascun membro di un gruppo può essere in grado di contribuire a questi e ai suoi processi di apprendimento? A queste domande, all'inizio degli anni Ottanta del secolo scorso Schön (1993), ha risposto mettendo in luce l'importanza dell'agire in "maniera riflessiva" nei contesti professionali, assumendo l'atteggiamento del ricercatore, riflettendo sull'azione mentre la svolgiamo e anche in seguito. Questo processo riflessivo può essere particolarmente utile per mettere in luce e pensare criticamente i saperi taciti – legati alle routine e che si sono cristallizzati in convenzioni, regole, teorie personali – e per riconoscere e far dialogare sguardi diversi sulle pratiche professionali e/o educative cui guarda l'azione riflessiva. Secondo Schön (1993: 94):

«quando il professionista riflette nel corso dell'azione, egli diventa un ricercatore operante nel contesto della pratica e costruisce una nuova teoria del caso unica. Egli non tiene separati i fini dai mezzi, ma li definisce in modo interattivo, mentre struttura una situazione problematica conversa con la situazione, senza separare il pensiero dall'azione. Egli ragiona sul problema fino alla decisione che in seguito dovrà trasformare in azione. È in questo modo che la riflessione nel corso dell'azione può procedere, anche in situazioni a forte grado di incertezza o peculiarità, perché non è limitata dalle dicotomie della cosiddetta razionalità Tecnica».

Quest'ultimo tipo di razionalità pensa in modo separato la pratica e l'attività di ricerca e guarda alle ricerche come esperimenti controllati, in condizioni che spesso sono difficili da attuare nelle pratiche di indagine. La "razionalità riflessiva" proposta da Schön

(1993) vede invece chi conduce l'indagine "conversare con la situazione", calarsi nelle situazioni per coglierne le potenzialità di trasformazione e privilegia la condivisione e revisione delle conoscenze all'interno della comunità di ricerca che condivide il percorso di ricerca-azione. Queste pratiche riflessive sono particolarmente adatte confrontarsi con situazioni di incertezza con un atteggiamento aperto anche alle risposte apparentemente "impertinenti" rispetto alla situazione e producendo nuovi interrogativi, un aspetto che lega le pratiche di educazione trasformativa (Mezirow e Taylor, 2011) a quelle di inchiesta, dibattito e progettazione partecipata in ambito urbano.

Suolo

L'Istituto Superiore per la Protezione e la Ricerca Ambientale (ISPRA) aggiorna ogni anno i dati che evidenziano la criticità del consumo di suolo in Italia, soprattutto nelle zone periurbane e urbane a bassa densità. In queste zone avviene un continuo e significativo incremento delle superfici artificiali. L'aumento della densità del costruito avviene a scapito delle aree agricole e naturali. Come stanno le città italiane? Male, i dati confermano l'avanzare di fenomeni di diffusione, dispersione, decentralizzazione urbana da un lato e di densificazione delle aree urbane dall'altro. Per l'ISPRA un consistente contenimento del consumo di suolo è indispensabile ad un ripensamento in chiave di sostenibilità del rapporto con i territori, promuovendo il "capitale naturale e del paesaggio", l'edilizia di qualità, la riqualificazione e la rigenerazione urbana, la bonifica e il riuso delle aree contaminate o dismesse. Le ambiguità legislative e amministrative permettono di derogare rispetto a questi impegni imprescindibili e rendono evidente l'urgenza del fornire ai Comuni e alle Città Metropolitane indicazioni chiare e strumenti utili per rivedere e contenere le previsioni di nuove edificazioni presenti all'interno dei piani urbanistici e territoriali già approvati. Comprendere atteggiamenti di rispetto e cura verso il luogo in cui si abita e verso chi lo abita implica una necessaria consapevolezza di questi aspetti di consumo del suolo nella loro relazione con i diritti collettivi al coltivare e all'abitare, e le responsabilità sociali della proprietà fondiaria. È in questo contesto più ampio che sembra appropriato collocare anche le riflessioni sull'efficacia e la sostenibilità degli ambienti di apprendimento, l'idea di confini

che abbiamo di questi ambienti nel rapporto fra gli spazi edificati, attrezzati, pubblici, all'aria aperta.

Traguardi dell'Agenda 2030

C'è ancora una via possibile ad un futuro sostenibile? L'Agenda 2030 lo promette a patto di lavorare nei prossimi anni a 17 obiettivi declinati in decine di traguardi che riguardano aspetti materiali ed immateriali delle nostre vite. La dimensione dell'educazione alla cittadinanza è declinata nel traguardo 4.7 che sollecita a «garantire entro il 2030 che tutti i discenti acquisiscano la conoscenza e le competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile, anche tramite un'educazione volta ad uno sviluppo e uno stile di vita sostenibile, ai diritti umani, alla parità di genere, alla promozione di una cultura pacifica e non violenta, alla cittadinanza globale e alla valorizzazione delle diversità culturali e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile».

Non sorprende che, per il momento, questo sia uno dei traguardi su cui l'Agenda 2030 fatica ad individuare strumenti precisi di monitoraggio e valutazione (King, 2017) e, per ora, li riduca sostanzialmente all'introduzione di questi temi nell'educazione formale, avendo quindi come indicatore provvisorio la misura con cui i temi in questione sono integrati a tutti i livelli in: (a) politiche nazionali di istruzione, (b) programmi, (c) formazione degli insegnanti e (d) valutazione degli studenti. Appare ovvia la necessità di riuscire a fare progressi in questo ambito pensando in modo più ampio e profondo ai processi educativi. È interessante, ad esempio, il tipo di impegni presi dal Comune di Milano impegno in occasione di Expo 2015. Se guardiamo all'obiettivo del ridurre lo spreco alimentare del 50% entro il 2030, i due i ambiti di intervento privilegiati riguardano l'intervento diretto sui consumi familiari (da cui vengono il 40% delle eccedenze alimentari per errate abitudini di acquisto e consumo) e il recupero delle eccedenze alimentari generate dalle mense scolastiche della città (oltre 400). Come? Nel primo caso chi dona il cibo in eccesso viene premiato attraverso sgravi fiscali (dando seguito allo spirito della legge Gadda); inoltre, cento mense sono state coinvolte nella redistribuzione durante la merenda di pane e frutta in eccesso.

Universal design

Una dimensione che ha una profonda valenza educativa rispetto ai rapporti sociali è quella dell'accessibilità. In ambito educativo, un approccio generativo si è rivelato l'Universal Design for Learning, basato sull'Universal Design, legato alle idee dell'architetto Ronald Mace che fin dagli anni '70 del secolo scorso sostiene che sia meglio progettare edifici, oggetti, strumenti tenendo conto delle diversità che riguardano le persone che dovrebbero avervi accesso (Mangiatoridi, 2017). Nel sito web del Center for Universal Design della North Carolina University¹, sono rintracciabili i sette principi dell'Universal Design. Il primo principio, uso equo, mira a ridurre gli aspetti di stigma sociale attribuito ad alcune categorie di persone evitando progettazioni differenziate mirate solo ad una categoria di persone con specifiche caratteristiche. Il secondo principio, di flessibilità mira a garantire alle persone il maggior grado di libertà di scelta possibile rispetto alla modalità d'uso di un manufatto, cercando di garantire accuratezza alla persona che lo utilizza indipendentemente dalle sue condizioni. Il terzo principio ci ricorda di limitare per quanto possibile il ricorso a conoscenze pregresse cercando di produrre soluzioni funzionali semplici ed intuitive. Il quarto principio, di percettibilità, sottolinea come le informazioni veicolate da un ambiente o legate ad un oggetto, in particolare per poterne fruire in modo sicuro e corretto, debbano essere rese disponibili in formati percepibili attraverso sensi diversi. La tolleranza per l'errore è al centro del quinto principio e invita a considerare i margini di errore nell'attraversare uno spazio, così come nell'uso di oggetti e strumenti. Limitare gli effetti di frustrazione e i rischi in chiave di sicurezza dipende dal saper prevedere e far fronte a queste possibilità. Nella stessa direzione va il sesto principio che incoraggia a contenere lo sforzo fisico richiesto alle persone nell'accesso e nell'uso a spazi ed oggetti. Infine, il settimo principio, chiede che dimensioni e spazi siano adeguati all'approccio e all'uso, tenendo conto non solo dello sforzo fisico, ma anche di aspetti di postura.

Video vs Vivere insieme

Il concetto di "sicurezza" è altamente contestuale. Può riguardare il clima di un gruppo quando viene declinato nella

¹ The principles of Universal Design: https://www.ncsu.edu/ncsu/design/cud/about_ud/udprinciplestext.htm

condizione o meno dei singoli partecipanti di non sentirsi giudicati o peggio minacciati. Può riguardare gli aspetti di criminalità percepiti attraverso un territorio ed i loro effetti sulle scelte e la mobilità delle persone e delle organizzazioni. Raramente sono all'ordine del giorno i dispositivi che in ambito educativo abbiano un potenziale per lavorare sulla capacità di relazione interpersonale e di cura della dimensione sociale in riferimento non solo ai contesti dei gruppi che apprendono, ma, più in generale, delle comunità umane e ambientali in cui vivono quei gruppi. Molto spesso, la "sicurezza" viene ridotta alla capacità di intervenire punitivamente sulla base di meccanismi di controllo, in primo luogo la video-sorveglianza. Negli Stati Uniti d'America, nel Regno Unito, in Australia e in Nuova Zelanda si è diffuso un ampio uso della video-sorveglianza a scuola, in particolare in relazione al bullismo, al vandalismo, al monitoraggio di chi entra negli edifici scolastici. Questa pratica alimenta un dibattito sulla legittimità di queste misure rispetto a condizioni di necessaria privacy di chi frequenta la scuola e di scelte negli investimenti che riguardano l'educazione formale. In che misura si investe nella capacità di vivere insieme? Già nel 1996, *Nell'educazione un tesoro*, il Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il XXI secolo coordinata da Jaques Delors ha definito come centrale in ambito educativo la questione della cittadinanza, dell'imparare a vivere insieme in risposta alle sette tensioni chiave della società contemporanea² con cui l'educazione è chiamata a confrontarsi. In risposta alla progressiva perdita di interesse, soprattutto fra i giovani per i processi elettorali e la democrazia rappresentativa, all'accentuato bisogno di prospettive interculturali e di mediazione dei conflitti sia a livello locale, sia a livello internazionale, la Commissione Delors afferma la necessità di impostare i curricula non solo a partire dai tradizionali tre pilastri dell'imparare a conoscere, fare ed essere, ma anche a partire da percorsi che incoraggino l'imparare a vivere insieme: «sviluppando una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza (realizzando progetti comuni e imparando

2 Si tratta delle tensioni tra: il globale e il locale, tra l'universale e il particolare, tra la tradizione e la modernità, tra lo spirituale e il materiale, tra le considerazioni a lungo e a breve termine, tra la necessità di competere e l'ideale delle pari opportunità e tra l'espansione delle conoscenze e la nostra capacità di assimilarle

a gestire i conflitti) in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace».

Wild pedagogies

È osservabile un parallelismo fra l'estendersi e il consolidarsi dell'educazione di massa e le condizioni di progressiva "rottura" dei rapporti dell'umanità con il proprio corpo e con l'ambiente che la ospita, così come il consolidarsi delle condizioni di sfruttamento e insostenibilità. Fra i pezzi del puzzle educativo che sembrano non trovare il proprio posto nelle geometrie educative dominanti c'è l'affermazione di percorsi educativi a partire dalla terra ("*land based learning*") (Surian, 2019). Si tratta di una richiesta di decolonizzazione dei curricula scolastici e universitari e di riconoscimento dell'irrinunciabile legame con la terra, le acque, i boschi che dovrebbe saper ispirare sia i processi di conoscenza, sia le relazioni territoriali e umane. In Canada alcuni percorsi di educazione formale hanno recepito questa prospettiva, per esempio con l'Indigenous Requirement dell'University of Winnipeg, promosso inizialmente dagli studenti e che oggi vincola tutti gli studenti a partecipare ad un corso centrato sulle culture delle popolazioni originarie, in cui sono il territorio, la foresta, i fiumi a costituire il "libro di testo", nel rispetto dei principi tradizionali che riguardano le forme di conoscenza, la loro condivisione, la consapevolezza del conflitto che contrappone chi vive i fiumi come arterie delle comunità locali e chi li vorrebbe sedi di oleodotti di sempre maggiore portata.

Mettendo al centro della pedagogia il territorio, in Australia si sono venute articolando le "*wild pedagogies*", centrate su sei riferimenti pedagogici.

Il primo principio riguarda la natura come co-insegnante, afferma la maggiore ricchezza di un'educazione che sia centrata sul territorio e gli elementi naturali, ponendo l'interrogativo su come coinvolgere questi ambienti nei processi di apprendimento ed incoraggiare connessione, ascolto, osservazione riflessione nei loro confronti.

Il secondo principio ci ricorda l'importanza della sorpresa per i processi di apprendimento e sollecita attenzione per la co-costruzione dinamica delle conoscenze, la complessità, per ciò che ci è sconosciuto e per la spontaneità

Localizzare quel che definiamo “selvaggio” (*wild*) è il terzo principio: nasce dalla consapevolezza che in qualsiasi contesto urbanizzato sia possibile cercare e trovare la “natura” e che questo incontro in ambito urbano debba essere necessariamente problematico. In questo ambito le *wild pedagogies* si connettono ai contributi di ecologisti come Arne Naess, ma anche di scrittori antirazzisti come Albert Memmi che traccia un parallelo fra l’approccio del colonizzatore nei confronti dei popoli e del mondo naturale analogamente oppressi e sfruttati.

Il quarto principio riguarda il tempo e le pratiche e ci ricorda che stabilire relazioni, anche con i contesti fisici richiede tempo e disponibilità e passa per la trasformazione delle proprie pratiche pedagogiche.

Di cambiamenti socio-culturali si occupa il quinto principio che mette al centro la consapevolezza che ogni atto educativo è anche un atto politico, un aspetto che risulta altamente problematico se messo in relazione con la necessità di cambiare i comportamenti che hanno un impatto distruttivo nei confronti dell’ambiente in contesti educativi di matrice occidentale, la stessa matrice culturale che ha spinto l’acceleratore sullo sfruttamento ambientale.

Infine, il sesto principio sollecita la costruzione di alleanza e di comunità umane e di resistenza alla matrice “estrattivista” che purtroppo accomuna la definizione del prossimo e della natura come “risorse” e induce relazioni di sfruttamento.

Zero rifiuti

Nell’Unione europea si producono ogni anno più di 2,5 miliardi di tonnellate di rifiuti. Questo lemma (zero rifiuti) si collega in modo diretto al primo (Antropocene) esplorando come sia possibile agire sui nostri stili di vita, sui comportamenti quotidiani individuali e collettivi, sulle scelte istituzionali per ridurre gli impatti negativi dell’azione umana sull’ambiente (e sulla società). Non è secondario in questo ambito il ruolo dell’educazione e degli ambienti di apprendimento. Da un lato, un ambiente energivoro e che favorisce il consumo di materiali quali la plastica va evidentemente nella direzione sbagliata e contribuisce ad anestetizzare la sensibilità su questi temi o, peggio, a rafforzare comportamenti che hanno impatto negativo. Dall’altro, in chiave di cornici culturali è importante la scelta e

la consapevolezza, o meno, delle cornici di senso veicolate dai processi educativi. Introdurre l'idea ed esempi concreti che per non dover smaltire rifiuti sarebbe prioritario evitare di produrne allarga lo sguardo e legittima la ricerca di alternative agli stili di consumo dominanti. Aiuterebbe a connettere i processi educativi alle sfide concrete a livello territoriale e a capire il meccanismo vizioso del ciclo economico che preveda di produrre, usare e buttare, come se in un pianeta che ha limiti definiti, sia possibile produrre rifiuti senza tener conto di questi limiti o che eliminarli possa essere ritenuta una pratica a basso impatto. In ambito europeo hanno assunto un ruolo chiave i concetti e i processi di prevenzione, riutilizzo, riciclaggio, recupero (anche energetico) e l'idea di economia circolare (Fondazione MacArthur), «pensata per potersi rigenerare da sola. In un'economia circolare i flussi di materiali sono di due tipi: quelli biologici, in grado di essere reintegrati nella biosfera, e quelli tecnici, destinati ad essere rivalorizzati senza entrare nella biosfera».

Bibliografia

Dale R., Robertson S.L. (2007). *Beyond Methodological 'Isms' in Comparative Education in an Era of Globalisation*. Bristol: Centre for Globalisation, Education and Societies, University of Bristol. disponibile all'indirizzo: <http://www.bris.ac.uk/education/people/academicStaff/edsr/publications/14ird>

Davis M. (1999). *Città di quarzo*. Roma: Manifestolibri.

Dolci D. (1985). *Palpitare di nesi. Ricerca di educare creativo a un mondo nonviolento*. Roma: Armando.

Elwood R. (a cura di) (1974). *Le città che ci aspettano*. Milano: Mondadori.

Gadotti M. (2009). *Economia solidaria come praxis pedagogica*. San Paolo: Ed,L.

Gibson W. (2004). *Neuromante*. Milano: Editrice Nord.

Hicks D. (2012). *Sustainable Schools, Sustainable Futures*. Godalming: WWF.

Jickling B., Blenkinsop S., Timmerman N., De Dannann Sitka-Sage M. (2019) *Wild Pedagogies*. Londra: Palgrave Macmillan.

King K. (2017). «Lost in translation? The challenge of translating the global education goal and targets into global indicators». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 47(6): 801-817.

La Cecla F. (1993). *Mente locale. Per un'antropologia dell'abitare*. Milano: Elèuthera.

Mangiatori A. (2017). *Didattica senza barriere. Universal Design, tecnologie e risorse sostenibili*. Pisa: ETS.

Mariategui J.C. (1973). *Lettere dall'Italia e altri scritti*. Roma: Editori riuniti.

Mezirow J., Taylor E. W. (a cura di) (2011). *Transformative Learning: theory to practice. Insights from Community, Workplace, and Higher Education*. San Francisco: John Wiley.

Migration Policy Group (2018). *How the Intercultural integration approach leads to a better quality of life in diverse cities*. Brussels: MPG.

O'Sullivan E. (1999). *Transformative Learning. Educational Vision for the 21st Century*. Toronto: Zed.

Rambla X., Langthaler, M. (2016). «The SDGs and inclusive education for all: From special education to addressing social inequalities». Briefing Paper, *Austrian Foundation for Development Research*, No. 14. Vienna: ÖFSE.

Schugurensky D. (2002). «Transformative learning and transformative politics». In: O'Sullivan E., Morrell A., O'Connor M.A., a cura di, *Expanding the Boundaries of Transformative Learning*, New York: Palgrave, pp. 59-76.

Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo Edizioni.

Sennett, R. (2006). *The Open City*. Berlin: UrbanAge. Disponibile all'indirizzo: http://downloads.lsecities.net/0_downloads/Berlin_Richard_Sennett_2006-The_Open_City.pdf

Stephenson N. (1997). *L'era del diamante. Il sussidiario illustrato della giovinetta*. Milano: Shake.

Sterling S., Blake J., Goodson I. (2013). «Transformative Learning for

a Sustainable Future: An Exploration of Pedagogies for Change at an Alternative College». *Sustainability* 2013, 5, 5347-5372; doi:10.3390/su5125347.

Surian A. (2019). «La dimensione trans-culturale: territori di s-cambi nell'Età del diamante». In: Angelini P., Lotti A., a cura di, *Fuori dalle medie*. Milano: Franco Angeli.

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Raffaello Cortina.

Alessio Surian lavora come professore associato presso il dipartimento FISPPA dell'Università di Padova, dove insegna e svolge ricerche sulle interazioni sociali e sulle metodologie collaborative e partecipative nell'ambito di processi decisionali.
alessio.surian@unipd.it