



anthropologica

ANNUARIO
DI STUDI
FILOSOFICI

2013

LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA
DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI
MINO CONTE
GIOVANNI GRANDI
GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI MEUDON
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

anthropologica


ANNUARIO DI STUDI FILOSOFICI
DEL CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

| DIRETTO DA

Andrea AGUTI e Luca GRION

| COMITATO DI DIREZIONE

Andrea AGUTI, Luca ALICI, Francesco LONGO, Fabio MACIOCE, Fabio MAZZOCCHIO,
Giovanni GRANDI, Luca GRION, Alberto PERATONER, Leopoldo SANDONÀ,
Gian Paolo TERRAVECCHIA, Pierpaolo TRIANI.

| SEGRETERIA DI REDAZIONE

Lucia BEZZO e Francesca ZACCARON

| COMITATO SCIENTIFICO

Rafael ALVIRA (Università di Navarra); François ARNAUD (Università di Tolosa - Le Mirail);
Enrico BERTI (Università di Padova); Calogero CALTAGIRONE (Università di Roma-LUMSA);
Giacomo CANOBBIO (Facoltà Teologica dell'Italia settentrionale); Carla CANULLO (Università di Macerata);
Antonio DA RE (Università di Padova); Gabriele DE ANNA (Università di Udine);
Mario DE CARO (Università di Roma Tre); Giuseppina DE SIMONE (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia
Meridionale); Fiorenzo FACCHINI (Università di Bologna); Andrea FAVARO (Università di Padova);
Maurizio GIROLAMI (Facoltà Teologica del Triveneto); Piergiorgio GRASSI (Università di Urbino);
Gorazd KOCIJANČIČ (Università di Lubiana); Markus KRIENKE (Facoltà Teologica di Lugano);
Andrea LAVAZZA (Centro Universitario Internazionale di Arezzo); Franco MIANO (Università di Roma-
TorVergata); Marco OLIVETTI (Università di Foggia); Paolo PAGANI (Università di Venezia);
Donatella PAGLIACCI (Università di Macerata); Gianluigi PASQUALE (Pontificia Università Lateranense);
Roger POUIVET (Università di Nancy 2); Gaetano PICCOLO (Pontificia Fac. Teologica dell'Italia
Meridionale); Roberto PRESILLA (Pontificia Università Gregoriana);
Vittorio POSSENTI (Università di Venezia); Edmund RUNGALDIER (Università di Innsbruck);
Giuseppe TOGNON (Università di Roma-LUMSA); Matteo TRUFFELLI (Università di Parma);
Carmelo VIGNA (Università di Venezia); Susy ZANARDO (Università Europea di Roma).

| DIRETTORE RESPONSABILE

Andrea DESSARDO

Registrazione presso il tribunale di Trieste n. 1258 del 16 ottobre 2012

anthropologica
ANNUARIO
DI STUDI
FILOSOFICI | 2013

LA GENERAZIONE DELL'UMANO

SNODI PER UNA FILOSOFIA DELL'EDUCAZIONE

A CURA DI
MINO CONTE, GIOVANNI GRANDI, GIAN PAOLO TERRAVECCHIA

EDIZIONI **MEUDON**
CENTRO STUDI JACQUES MARITAIN

Questo volume è stato pubblicato con il sostegno
della Regione Veneto e dell'Istituto Jacques Maritain di Trieste

Gli scritti proposti per la pubblicazione sono *peer reviewed*

© 2013 Edizioni Meudon
Centro Studi Jacques Maritain
Portogruaro (VE), via del Seminario, 19
www.edizionimeudon.eu
centrostudi@maritain.eu
tel. 0421 760323 - fax 0421 74653

È vietata la riproduzione, anche parziale, non autorizzata con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, anche a uso interno o didattico. L'illecito sarà penalmente perseguibile a norma dell'art. 171 della legge n. 633 del 22.04.1941.

All rights reserved. No part of this book may be reproduced in any form or by any electronic or mechanical means including information storage and retrieval systems without permission in writing from the publisher, except by a reviewer who may quote brief passages in a review.

Stampa a cura di F&G Prontostampa - Trieste
Progetto grafico e copertina a cura di Graphil - Trieste

ISBN 978-88-9749-706-6 ISSN 2239 - 6160

INDICE

Introduzione	9
PARTE PRIMA	
RADICI E FIORITURE DELL'EDUCARE (a cura di G. Grandi)	13
Giovanni Grandi <i>Educazione e natura umana. Snodi di applicazione di un'idea</i>	15
María García Amilburu <i>Presupposti antropologici dell'educazione</i>	35
Giuseppina De Simone <i>La ricchezza delle stagioni del vivere</i>	47
Giuseppe Tognon <i>L'est-etica dell'educare. Idee per una nuova filosofia dell'educazione</i>	63
Jacques Maritain <i>L'educazione e gli studi umanistici</i>	89
PARTE SECONDA	
CONSISTENZE DELL'AGIRE EDUCATIVO (a cura di M. Conte)	105
Giuseppe Mari <i>Modelli pedagogici e riferimenti antropologici lungo la storia dell'Occidente</i>	107
Mino Conte <i>Generare la forma umana</i>	127
Antonio Bellingreri <i>La consegna e la restituzione</i>	147
Pierluigi Malavasi, <i>"Capitale umano", progettazione pedagogica, generazioni</i>	159

PARTE TERZA	
LUOGHI E FIGURE DELLA CURA EDUCATIVA (a cura di G.P. Terravecchia)	173
Fabio Mazzocchio	
<i>Il difficile equilibrio. Istituzioni, spazio pubblico e funzione educativa</i>	175
Donatella Pagliacci	
<i>La dinamica della relazione educativa, tra libertà e trascendenza</i>	189
Andrea Porcarelli	
<i>Prossimità e distanza dell'educatore</i>	205
Carlo Fedeli	
<i>L'educatore come maestro</i>	223
Gian Paolo Terravecchia	
<i>Legame sociale ed educazione all'autonomia</i>	237
Abstract	251
Profili degli autori	263
Indice dei nomi	269

2 | CONSISTENZE DELL'AGIRE EDUCATIVO

A CURA DI MINO CONTE

"CAPITALE UMANO", PROGETTAZIONE PEDAGOGICA, GENERAZIONI

PIERLUIGI MALAVASI

Educare richiede il riferimento a un'antropologia che, nel dialogo autentico tra culture e valori, si costituisca sulla specificità stessa dell'umano. Nell'elaborare una figura antropologica sotto il segno della speranza, la pedagogia designa la rilevanza della *formazione lungo tutto l'arco della vita*¹. La riflessione che sarà elaborata nel contributo, con riguardo a temi quali l'economia della conoscenza e la responsabilità sociale d'impresa, la *smart city* e il mondo giovanile, indica il carattere cruciale assunto oggi dal dialogo intergenerazionale per uno sviluppo *equo e durevole*. La concezione di un umanesimo integrale si contrappone ad una visione riduttiva e strumentale, esclusivamente tecnico-contabile della persona, per cui quest'ultima perde il rango di *qualcuno* per assumere la veste di *qualcosa*.

1 | "CAPITALE UMANO", TRA COMPETITIVITÀ E COESIONE SOCIALE

La formazione deve qualificarsi come promozione della dignità spirituale e cura dell'operare materiale; ricerca dello sviluppo armonico del vivere, nel cooperare e nel competere, all'altezza della dinamicità delle trasformazioni e della pervasività della mediatizzazione del mondo. Imperniata sulle *cose stesse* dell'educazione, la riflessione pedagogica (e la sua epistemologia fenomenologico-ermeneutica)² attesta il valore irripetibile e l'educabilità della persona; orienta alla ricerca della verità del senso e all'impegno per la *vita buona*, con e per l'altro in istituzioni giuste; non si assoggetta all'attualità, avversando quei processi, all'apparenza inarrestabili, di scomposizione dell'esperienza umana e di contestuale connessa pluralizzazione parossistica di convinzioni e convenzioni.

Edificare la società chiama in causa la dimensione etica dei processi comunicativi e delle professioni, quell'insieme peculiare di esperienze che definisce e

¹ Cfr. G. Catalfamo, *Fondamenti di una pedagogia della speranza*, La Scuola, Brescia 1996.

² Cfr. P. Malavasi, *Tra ermeneutica e pedagogia*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

plasma la cittadinanza attiva su principi irrinunciabili quali il perseguimento del bene comune, il rispetto per la vita, la responsabilità morale nelle pratiche di libertà. L'esercizio della ragione, non subalterno alle convenienze del momento e alle rappresentazioni sociali più diffuse, ha da riguadagnare il significato profondo della quotidianità, nella coltivazione delle relazioni intersoggettive e nei modi dell'educazione alla legalità, nei confronti delle conoscenze scientifiche e delle loro applicazioni, per cogliere l'essenziale, quell'unità di senso che dovrebbe costituire il fondamento di azioni e obiettivi, sentimenti e culture, di là da feticismi e conformismo.

La progettualità pedagogica individua nella *centralità* dello *sviluppo armonico della persona* un elemento irrinunciabile per compiere un'articolata riflessione sulla *governance* del cambiamento organizzativo; elabora, *iuxta propria principia*, un discorso articolato sulla formazione del capitale umano nella prospettiva di interpretare e orientare il mutamento nei sistemi organizzativi, nel confronto con teorie sociopolitiche ed economico-finanziarie; può ambire ad assumere il coordinamento strategico di contributi culturali ed interventi operativi in merito all'educazione e allo sviluppo delle risorse umane. La possibilità di recare un apporto peculiare alla *governance* dei cambiamenti organizzativi implica per il sapere pedagogico affrontare in modo intenzionale le questioni essenziali inerenti alla formazione umana in un dialogo costruttivo con le altre scienze, considerando con specifica attenzione quelle discipline che designano l'organizzazione come ambito proprio della loro analisi. Senza alcuna pretesa d'eshaustività, prospetto alcune considerazioni riguardo a taluni luoghi topici di riflessione teorica e potenziale operatività.

a) Problematicità nella *governance* del cambiamento organizzativo e possibilità insite nella progettazione pedagogica designano un plesso concettuale emblematico, *crisi/sviluppo*, a cui qualsiasi altra prospettiva di discorso è connessa. Con il termine *crisi* si indicano spesso le difficoltà e i pericoli insiti nella situazione così come si presenta nei suoi caratteri più evidenti, talora trascurando le potenzialità tipiche di ogni fase di cambiamento. La progettualità pedagogica è, in modo costitutivo, *critica* ovvero si costituisce sulla coscienza che l'alterazione o la rottura di equilibri consueti può implicare trasformazioni costruttive, aprire nuove possibilità per ampliare l'articolazione di schemi interpretativi e reimpostare modalità di azione rivelatesi inadeguate alle esigenze³. Strettamente correlato al concetto di *crisi* è quello di *sviluppo*, spesso assunto col significato di sequela prevedibile

³ Cfr. E. Colicchi (a cura di), *Per una pedagogia critica. Dimensioni teoriche e prospettive pratiche*, Carocci, Roma 2009.

di processi strutturati e/o insieme di elementi in interazione reciproca provvisti di determinate caratteristiche funzionali. Le diverse dimensioni e i molti fattori dello sviluppo del capitale umano e dei contesti organizzativi non possono essere tipizzati in modo risolutivo sulla base di modelli biologici o psicosociali; neppure può essere recepita la vieta contrapposizione tra strutture biologiche e determinanti ambientali. Una rappresentazione emblematica dell'idea di sviluppo che attraversa molteplici semantiche disciplinari è quella legata al concetto di *empowerment*. Esso indica il processo di ampliamento – attraverso il miglior uso delle risorse attuali e potenziali acquisibili – delle opportunità entro cui un soggetto o un'organizzazione può scegliere e sviluppare risposte operative. M.A. Zimmerman presenta l'*empowerment* come un percorso che porta dalla *learned helplessness* (impotenza appresa, senso di sfiducia nelle proprie qualità, risultato di ripetute esperienze di insuccesso) alla *learned hopefulness* (coscienza delle proprie possibilità, speranza nel futuro, abilità di *problem solving*, senso di controllo sulla realtà), attraverso una crescente fiducia nelle proprie capacità derivante dal dominio sugli eventi e da esperienze di successo. Il plesso concettuale *crisi/sviluppo* configura per la progettualità pedagogica la rilevanza sistemica dei rapporti di interdipendenza (tra natura e cultura, individuo e collettività, ambiente e società, ecc.); designa l'importanza di individuare connessioni per costruire scambi significativi tra ambiti disciplinari e paradigmi differenti; individua una correlazione essenziale tra problematicità del sapere e incertezza nelle procedure applicative.

b) Un'ulteriore diade di nozioni, *complessità/decisione*, indica un'essenziale prospettiva euristica per comprendere i processi di *governance* del cambiamento organizzativo. Essa attesta la necessità di una pedagogia che si legittimi non soltanto per il rigore dell'analisi epistemologica di *oggetti* costituenti il *proprium* disciplinare ma anche per la capacità di elaborare *progetti d'intervento complessi*. In proposito, è da tenere in debito conto quanto sottolineato da H. von Foerster riguardo all'accezione del termine complessità, variamente impiegato e nei modi più disparati. Esso non è tanto una proprietà del sistema osservato quanto del sistema osservante⁴, non costituisce un paradigma ma illustra una qualità del modo di conoscere, i vincoli e le possibilità dell'interpretazione. L'irriducibile ambiguità tra fenomeni e rappresentazioni fa sì che la progettualità pedagogica non sia mai riducibile a uno schema codificato, sia pure raffinato, perché un modello è continuamente da ricostruire e controllare nella sua operatività se ambisce a rapportarsi in modo pertinente con la complessità degli elementi percepiti.

⁴ H. von Foerster, *Observing systems*, Intersystem Publication, Seaside 1981.

La decisione, come risposta e scelta ponderata alla domanda posta dalla realtà interpretata, apre a sua volta *nuovi mondi* e può favorire una produzione di senso relazionale. Sempre relativa al contesto a cui si applica, senza caricarsi d'alcuna pretesa esaustiva, una decisione può considerarsi "un'opera aperta" nel vivo delle possibilità del sistema formativo. La sfida della *governance* dei cambiamenti organizzativi è rappresentata dal fatto di comprendere la *complessità* come condizione epistemologica di qualsiasi negoziazione educativa rivolta al senso e la *differenza* come risorsa d'attivazione del disegno mediato, cooperativo dell'azione progettuale.

c) La terza diade concettuale, *partecipazione/cooperazione*, riveste un particolare significato per configurare lo sviluppo delle risorse umane in ordine ai diversi modelli di gestione del cambiamento. Ben lungi da un'idea di organizzazione concepita come struttura di *disciplinamento* della *forza lavoro* attraverso un sistema di pianificazione e controllo, la progettazione pedagogica sottolinea il valore della partecipazione motivata ai processi di mutamento così da rendere le transizioni e i cambiamenti luoghi potenziali di sviluppo di competenze. Le persone sono il fulcro delle strutture organizzative e il principale valore dell'organizzazione è rappresentato dalla loro effettiva cooperazione nel costruire dinamiche partecipate di lavoro e d'impresa. L'organizzazione come comunità di apprendimento rappresenta una risposta progettuale a fronte dei notevoli mutamenti che interessano il campo delle professioni e dalla conseguente richiesta di flessibilità che proviene dal mercato. In questo quadro, considerevole è l'aumento dei ruoli lavorativi dal forte carattere di *habitus*, che richiedono ai soggetti che li presidiano un'intensa partecipazione volta non soltanto a svolgere prestazioni secondo procedure date (*routine*), ma a definire obiettivi e a riprogettare continuamente le condizioni dell'esercizio del lavoro, in una logica di intenso scambio e cooperazione sociale⁵. La progettualità pedagogica si accosta alle modalità di organizzazione aziendale come a un mosaico di culture, ognuna delle quali ha prerogative e presenta problemi da decifrare; il valore della partecipazione è alla prova nell'ambito di una stessa realtà organizzativa, dove spesso convivono diverse forme di amministrazione e gestione delle risorse umane. Se nella generalità dei processi di lavoro è ormai comune la tendenza a considerare sempre più la rilevanza strategica dell'interdipendenza e dell'integrazione delle competenze, non di meno i membri di un'organizzazione che pure interagiscono in modo regolare appartengono sovente a gruppi distinti nel contesto funzionale della vita dell'organizzazione e condividono *set* di problemi e *routine* di cui non sono a conoscenza né la generalità

⁵ Cfr. D. Nicoli, *Il lavoratore coinvolto. Professionalità e formazione nella società della conoscenza*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

delle maestranze né i quadri manageriali⁶. La diade *partecipazione/cooperazione* sollecita la riflessione pedagogica ad elaborare protocolli operativi di *governance* dei cambiamenti organizzativi nel segno dell'adesione consapevole, di processi di formazione continua, di dinamiche di collaborazione interistituzionale.

d) Conciliare i risultati di efficienza e produttività con atteggiamenti improntati alla responsabilità sociale è possibile solo a condizione di armonizzare e mantenere in equilibrio le ragioni del competere con i valori della costruzione della società civile. Quale che sia l'organizzazione considerata, il plesso concettuale *competizione/coesione sociale* è pressoché ineludibile, nell'attuale dibattito socio-culturale, per la progettualità pedagogica, anche con riferimento a quei contesti formativi le cui finalità non sono riconducibili a quelle proprie delle imprese. Diversi possono essere gli accostamenti teorici per argomentare e implementare progetti contrassegnati dalla ricerca di tale composizione armonica nel quadro della *governance* del cambiamento organizzativo. Tendere al conseguimento del principale obiettivo del Processo di Bologna, ovvero aumentare la competitività del sistema europeo di istruzione, sollecita a stimare l'individuazione di elementi di convergenza. L'individuazione di quattro plessi concettuali per mettere in rapporto progettazione pedagogica e sviluppo organizzativo delinea un emblematico quadro prospettico. I dittici *crisi/sviluppo*, *complessità/decisione*, *partecipazione/cooperazione*, *competizione/coesione sociale*, senza ambire ad una rappresentazione esaustiva, implicano un riferimento diretto al capitale umano, ai processi di costruzione del valore nel segno della mutualità, della libertà d'impresa e della democrazia economica⁷.

2 | GENERARE COMPETENZE VERDI. MONDO GIOVANILE, MEDIALITÀ, ESTETIZZAZIONE DELLA VITA

Contro pratiche speculative dissennate, la *governance* globale deve fondarsi sul principio della legalità, sull'atteggiamento della fiducia, sul valore della cooperazione. E anche se i fattori che presiedono all'acquisizione di conoscenze, abilità e competenze sono molti e articolati, occorre pervenire ad una scelta ragionevole, ad una ponderata deliberazione. Tra i molteplici elementi che concorrono a for-

⁶ Cfr. J. Van Maanen, S. Barley, *Cultural Organisation: Fragments of a Theory*, in P. J. Frost et Al., *Organizational Culture*, Sage, Beverly Hills 1985.

⁷ Cfr. A. Vischi, *Tra responsabilità sociale d'impresa e pedagogia*, Pubblicazioni dell'I.S.U. Università Cattolica, 2008.

mare oggi lo stock di risorse umane per costruire il futuro di un paese, rilevanti sono i saperi e le competenze “verdi”, connesse con la progettazione educativa della sostenibilità⁸.

Favorire l’accumulazione e la valorizzazione del capitale umano implica una svolta, quella “conversione” ecologica che è all’origine della capacità di imparare *green jobs*, di innovare processi organizzativi, politiche istituzionali e culture amministrative. La decisione e gli investimenti che oggi sono realizzabili nella prospettiva della *green economy* rappresentano una risorsa le cui implicazioni educative chiamano in causa *in primis* il mondo giovanile e il suo fattivo coinvolgimento nello sviluppo economico. Scuola e famiglia, realtà imprenditoriali e associative si misurano oggi in vario modo con la necessità di sviluppare conoscenze competitive per imparare a vivere, in un “ambiente conteso”, la cittadinanza su scala planetaria. La progettazione pedagogica, nel considerare la centralità delle competenze “verdi” (di là dall’enfasi accordata a nozioni come *decrescita* o *comunità del cibo*) non può eludere la generatività del patrimonio naturale e la coltivazione del capitale umano⁹.

La pedagogia, riflessione critica e azione progettuale, è chiamata a decifrare inediti bisogni socioeducativi, a elaborare teorie e protocolli operativi in forza della tradizione euristica che ne contraddistingue lo statuto epistemologico. Il rapporto di reciproca corrispondenza tra comprensione di ciò che è essenziale in un’epoca storica e progettazione educativa e formativa risulta d’importanza fondamentale. Tanto più lo è in un’età come la nostra, in cui l’attenzione risulta attratta e per molti aspetti pressoché assorbita da quel che con rapidità si trasforma alla superficie dei fenomeni. Quando il legame tra cultura e ricerca dell’essenziale si indebolisce sino ad apparire non più esistente o impossibile da allacciare, la società si avverte – e realmente è – precaria, vulnerabile, carente di un durevole *ethos* di appartenenza. «Smarrendosi o sbiadendo il senso autentico – ossia la direzione e il significato – non solo delle aspettative e delle promesse, delle positive opportunità e dei limiti, ma anche delle inquietudini e dei dubbi che inevitabilmente accompagnano la vita individuale e collettiva, così come quella di ogni realtà associativa, sempre più ci sembra di vivere perennemente in bilico»¹⁰.

⁸ Cfr. P. Galeri, I giovani e l’ambiente. Note della ricerca ASA-Laris Università Cattolica del Sacro Cuore in “Pedagogia oggi. Progetto generazioni. I giovani, il mondo, l’educazione”, pp. 323-332.

⁹ Cfr. sul tema delle *competenze verdi*, in riferimento a diverse categorie d’analisi, C. Petri, *Terra madre*, Giunti, Milano 2009; S. Latouche, *Vers une société d’abondance frugale*, Mille et une nuits, Paris 2011; P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell’ambiente e ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.

¹⁰ L. Ornaghi, *Da una speranza viva a una cultura viva*, in “il Regno. Atti del IV Convegno ecclesiale nazionale Testimoni di Gesù risorto, speranza del mondo”, 1000, 2006, pp. 624-626.

Negli ultimi anni le linee di ricerca riguardanti la formazione delle risorse umane incrociano sempre più le sfide dell'*economia della conoscenza*. Tale espressione allude allo stretto rapporto che sussiste tra diffusione del sapere, capacità d'innovazione e potenzialità dello "sviluppo" socioeconomico. Analisi teoriche, dichiarazioni ufficiali, memorandum d'intesa attribuiscono un'importanza considerevole all'*investimento sul capitale umano*. È palese il richiamo a tale locuzione in diversi documenti correlati al processo di allargamento dell'Unione Europea, che comportano una marcata attenzione ai valori della competitività e della coesione sociale. *Investire sul capitale umano*, secondo un'accezione ampiamente condivisa, significa favorire tanto l'accesso alla conoscenza quanto l'innalzamento dei livelli di istruzione. Implica promuovere il miglioramento dei modelli educativi e la disseminazione di buone pratiche d'insegnamento e di apprendimento. Designa obiettivi di qualità e di efficacia sia nei rapporti tra formazione e mercato del lavoro sia nel potenziamento delle reti di cooperazione transnazionale.

In un quadro geopolitico diffusamente percepito come incerto e problematico, l'enfasi posta sulle questioni menzionate è ambivalente. Per un verso, permane oggi imprescindibile il riferimento alla formazione delle giovani generazioni. Per un altro, è sempre più diffuso limitarsi a considerarla un requisito per accrescere la produttività, identificando l'economia della conoscenza con la redditività del sistema di istruzione e di ricerca. Ciò induce a stabilire un'ambigua, capziosa analogia tra obiettivi di convergenza economica e fini dell'educazione, tra *performance* aziendale e investimento sul futuro. Comporre il conflitto tra competitività e coesione sociale rappresenta una tra le principali sfide connesse con l'investimento sulla formazione dei giovani. Nella prospettiva del discorso pedagogico, l'economia della conoscenza ha da essere segnata in modo costitutivo dalla cultura della partecipazione. Soltanto una *governance* democratica di processi la cui pervasività è tale da interessare l'intero pianeta può istituire la possibilità di una crescita durevole.

L'enfasi sulla controversa nozione di *capitale umano* chiama in causa il rapporto tra *economia civile*, risorse naturali e progettazione educativa. L'attualità del confronto su significati ed azioni riconducibili alla *Responsabilità Sociale*, che interessa in modo strutturale la gestione strategica ed operativa dell'impresa (*Corporate Social Responsibility*), sollecita la riflessione su dignità del lavoro e destinazione dei beni sociali, tutela dei diritti e libertà delle persone e delle comunità più svantaggiate; al medesimo tempo, suscita diversi interrogativi riguardo alla determinazione della natura delle trasformazioni tecnologiche e degli interessi finanziari, alla dinamicità degli *assets* formativi e alla salvaguardia del creato.

Per il valore riconosciuto alla cultura dell'iniziativa imprenditoriale e della

partecipazione alla progettualità sociale, la *Corporate Social Responsibility* può costituire un laboratorio di innovazione politico-educativa. La formazione delle risorse umane rappresenta un “vantaggio competitivo” per la comunità locale se genera profitti ad un tempo materiali e “intangibili”, implementa processi sociali per l’integrazione delle differenze, configura una cultura della giustizia per l’autenticità della crescita. *La capacità di generare innovazione* non è la mera risultante dell’influsso di strutture organizzative sull’esercizio di funzioni, ma *scaturisce da un’intenzionale tensione educativa* che promuove il valore dell’immaginazione e del riconoscimento delle identità, del cambiamento rivolto ad accrescere i benefici per la comunità civile, della sussidiarietà.

Edificare la società in modo intenzionalmente partecipato chiama in causa la sfera educativa e formativa ovvero quell’insieme di esperienze propriamente umane che definiscono e plasmano l’*humanitas* personale e intersoggettiva su principi irrinunciabili quali il rispetto per la vita e la responsabilità morale nelle pratiche di libertà. È opportuno richiamare, in proposito, un ulteriore orizzonte di ricerche per accostare il carattere polisemico dell’espressione *l’ambiente conteso*¹¹. Senza alcuna pretesa di esaustività, il saggio intende proporre talune considerazioni connesse con il rapporto tra mondo giovanile e educazione allo sviluppo sostenibile. La riflessione sarà a vario titolo legata alla medialità, in ordine alla trasmissione del sapere e alla costruzione degli ambienti formativi.

Negli ultimi anni, temi come l’*e-learning* e la cittadinanza digitale hanno suscitato una considerevole attenzione, ben oltre l’ambito della progettualità educativa. Certo, da tempo nella pubblicistica pedagogica la formazione umana è impensabile a prescindere dal mondo dei *media*, che riconfigura senza posa strutture culturali ed economiche, politiche e sociali, definendo forme e standard comunicativi nella società della conoscenza. Nondimeno occorre rilevare che alcune linee di ricerca acquisiscono oggi un’inedita consistenza euristica, nel contesto delle esperienze di vita dei giovani. Questioni indagate nel novero delle scienze umane, come le culture dell’immagine, la mediatizzazione della vita pubblica, i fenomeni della fruizione e del consumo, la medialità didattica ed educativa, designano analisi e riferimenti che arricchiscono l’ambito di elaborazione del discorso pedagogico e sull’ambiente.

Pensare la formazione *long life* implica aver a che fare con una rassegna di stili di vita personali, con un insieme non formale di comportamenti contraddistinti da una nuova rilevanza della conoscenza sensibile e “attraversati” da mondi mediali *sub specie aesthetica*. Promuovere una cultura educativa rivolta al potenzia-

¹¹ Cfr. P. Malavasi (a cura di), *L’ambiente conteso. Ricerca e formazione tra sviluppo e governance dello sviluppo umano*, Vita e Pensiero, Milano 2011.

mento delle risorse giovanili significa interpretare la molteplicità di percorsi e di luoghi nell'universo dell'immaginario e del simbolico e rilevarne la loro potenziale significanza formativa. Ha oggi da essere decifrata l'estetizzazione del mondo della vita. La ricerca educativa ambisce a coglierne gli elementi costruttivi, di là da superficialità e riduzionismi, anche nell'accostare rappresentazioni contrastanti della nozione di ambiente e sostenibilità.

Sviluppare competenze, nel contesto della mediatizzazione dell'ambiente, implica oggi promuovere un'articolata *ecoliteracy*. Sia pure in modo sintetico, enuncio alcune questioni emblematiche rispetto alle quali si formano gli stili di vita delle generazioni giovanili: la mobilità sostenibile, il cibo sano, la produzione di energia "pulita" oltre l'era del fossile, la casa ecologica, il consumo *green*, la città *fertile*.

Il rapporto tra giovani ed eco-scelte non prescinde da valori e comportamenti – la cui enfasi mediale talora presenta rilevanti ambiguità – su cui ciascuno è chiamato al confronto: la scelta di mezzi di trasporto a basse emissioni inquinanti; l'acquisto di beni e servizi certificati per il loro ridotto impatto ambientale; il sostegno a forme di produzione di energia "pulita"; l'abitare; l'adesione alla raccolta differenziata e al riciclaggio; l'attenzione verso la bioedilizia; la preferenza per prodotti a denominazione d'origine protetta o provenienti dal commercio equo e solidale; la scoperta del turismo ecologico, ecc. Senza alcuna pretesa di stilare un elenco dei principali temi oggi presenti nell'ambito della progettazione educativa sostenibile, è tuttavia opportuno marcare quei campi dell'esperienza quotidiana su cui i singoli e le società sono oggi chiamati a compiere buone azioni per il rispetto del creato.

L'ambiente conteso è oggi per alcuni aspetti anche conseguenza dell'estetizzazione della cultura, cultura che non può essere disgiunta dalla volontà di conoscenza scientifica e dalla libertà che permette di orientare l'agire personale nel processo storico di trasformazione sociale. L'emergenza di fenomeni come la mediatizzazione della vita e la centralità assunta da categorie concettuali come quelle di *pubblico* o di *realtà virtuale* implica una disamina critica, intenzionale e spregiudicata dell'attualità. Il desiderio di pienezza e la dimensione del piacere si presentano oggi legati a canoni e stilemi che i media contribuiscono ad elaborare e a diffondere; risultano connessi con il consumo di beni in chiave materiale e simbolica, appaiono persuasivi nell'ideazione e quasi tangibili nella commercializzazione di oggetti che talora assumono il rango di rapporti sociali, resi "durevoli" dall'uso quotidiano. L'anelito al compimento personale è scambiato spesso per l'aspirazione al perfezionamento dell'immagine esteriore di sé e alla spettacolarizzazione del corpo secondo i dettami della moda e della spettacolarizzazione.

3 | PROGETTAZIONE PEDAGOGICA, SMART CITY

La centralità delle questioni antropologica e pedagogica in ordine alla domanda sulla verità dell'esistenza e dello sviluppo delle civiltà umane ha a che fare con la trascendenza della persona umana, con la speranza che il mondo giovanile tangibilmente rende presente nelle società e nelle culture. La custodia del creato chiama in causa la possibilità dell'educazione ad una democrazia partecipata¹² e la trama stessa della testimonianza cristiana, impegno e promessa nella dimensione futura del tempo, alla cui "costruzione" collaborare con coraggio e passione per dare forma ad un'ecologia dell'ambiente naturale e sociale che è, in modo irriducibile, un'ecologia umana. Di là e attraverso la contesa sull'ambiente e la sua spettacolarizzazione mediatizzata, si tratta di orientarsi a comprendere e a realizzare "buone azioni" per l'ambiente. Tra memoria e avvenire, la finalità educativa soggiacente nella nozione di *smart city* attesta la preoccupazione per la centralità della persona e richiama la prospettiva della *formazione umana integrale* come apertura alla vita, centro del vero sviluppo – slancio verso l'altro e verso l'alto – che spetta a ciascuna generazione coltivare per realizzare la *città fertile*.

Per costruire *smart cities, città intelligenti e solidali*, è essenziale considerare in modo integrato economia e *welfare, governance* e partecipazione, energia e mobilità, ambiente e formazione. Si tratta di convenire su una cultura della vita e dei beni comuni, coniugando innovazione tecnologica e inclusione sociale, sistema urbano e formazione del capitale umano¹³.

Tra prospettive ermeneutiche e teorie della persona, un'epistemologia pedagogica "generativa" si vale di una *comprensione* che precede, accompagna e avvolge la *spiegazione*, la quale, a sua volta, la svolge e la approfondisce. La progettazione pedagogica è imperniata sul valore della vita umana, si configura dinamicamente tra esistenziale e trascendentale, tra *il rigore metodologico e l'anelito al senso religioso*. Tale *impresa pedagogica* si trova dislocata entro la materialità "segnica" e comunicativa dei testi educativi e può "accadere" solo se si espone all'ascolto delle domande di senso che sorgono da essi e dalla loro referenza. Si tratta di un'impresa pedagogica perciò che ha a che vedere e *si fa* anche attraverso la fecondità "implicante" del servizio e della responsabilità politica.

L'evento fondativo di una città, la sua dinamicità solidale è una cifra simbolica dell'agire politico, che attraversa i quadranti temporali dei processi di civilizzazio-

¹² Cfr. M. Corsi, R. Sani (cura di), *L'educazione alla democrazia tra passato e presente*, Vita e Pensiero, Milano 2004.

¹³ Cfr. in internet www.smartcities.eu. Rimando a P. Malvasi (a cura di), *Smart city. Educazione, reciprocità*, Pensa, Lecce 2012.

ne. L'idea di concorrere a edificare una *smart city* qualifica quell'insieme di eventi, disposizioni, persone che si riferiscono alla gestione della cosa pubblica e a tutti i problemi cioè che riguardano la comunità sociale¹⁴.

L'emergenza educativa, banco di prova essenziale per la complessiva tenuta morale della compagine sociale, si coniuga con il dovere costruire un *giusto ordine* per la custodia del creato. Gli scenari della crisi economica e del degrado ambientale sono strettamente interrelati: gli investimenti per realizzare e dare vita a una *città fertile*, sostenibile e progettata in modo partecipato costituiscono un volano potenziale per la ripresa e la crescita. Essi hanno connessioni ancor più profonde, in relazione alle loro richieste sui comportamenti umani, sui nostri stili di vita, sulle scelte politiche e sulle consuetudini commerciali. «Il declino della qualità dell'ambiente incide sulle nostre vite. Lo fa in modo immediato, nel nostro quotidiano, ma anche riducendo le possibilità di crescita a lungo termine»¹⁵.

Indubbi sono i compiti degli organismi internazionali di fronte ai diritti universali dell'accesso all'acqua e all'alimentazione e quelli della comunità scientifica nell'esplorare nuove frontiere della ricerca per assicurare benessere e prosperità. La pedagogia situa nell'esercizio del diritto alla cittadinanza planetaria la responsabilità della persona, chiamata ad apprendere lungo tutto l'arco dell'esistenza ovvero ad offrire un contributo autentico alla gestione integrata delle risorse naturali, prestando attenzione alle effettive condizioni di nutrizione e di vita dell'umanità, prima che alle possibilità di consumo individuali o all'ostentazione del progresso.

Per generare il futuro è irrinunciabile riconoscere un valore all'educazione, alla sua presenza nello spazio pubblico, in rapporto con politica e istituzioni, strutture finanziarie e digitali. Tra contrapposti interessi e contese laceranti, la vita in comune può essere feconda in virtù delle risorse naturali e del lavoro umano su cui ogni città è fondata e ha le sue radici, dalle quali trae prosperità. Progettare la *smart city* è *fertile* se invita a coltivare la speranza e a custodire le risorse umane, se chi abita la città riesce a sentirsi *creatura*. Una nuova sensibilità "verde" sta mutando concezioni produttive e consumi, influenzando sugli stili di vita e, a cascata, su disponibilità occupazionale e organizzazione dei servizi, cibo e filiere agroalimentari, urbanizzazione e criteri costruttivi, trasporti e infrastrutture. Tecnologie e sistemi

¹⁴ Nell'opera *Educazione e politica*, Cortina, Milano 2003, p. 35, P. Bertolini osserva che il discorso pedagogico «possiede una sorta di inesauribile forza di rottura nei confronti di qualsiasi situazione politica risulti fonte di offuscamenti e di contraddizioni; nel contempo, ha la responsabilità di formare i cittadini a una sensibilità e, perché no?, a una competenza politica adeguatamente convincenti».

¹⁵ A. Sen, *Per uno sviluppo umano: legalità, fiducia, cooperazione*, in "Etica per le professioni", 2, 2009, p. 11.

ecofriendly, sospinti da una forte crescita della domanda di prodotti *green*, stanno sostituendo materiali e strutture obsolete.

Alcune città si evolvono in reti urbane interconnesse dove ci si muove, si abita, ci si nutre e si comunica in modo sempre più indipendente dai combustibili fossili. Le soluzioni che qualificano le *smart cities* sono realizzate nell'ambito di diversi settori: dalla gestione sostenibile delle risorse all'efficienza energetica degli edifici, dal ciclo di vita degli alimenti alla mobilità urbana. Clima, qualità dell'aria e dell'acqua; migrazioni, diritto alla nutrizione e culture; competenze, professioni, istruzione chiamano in causa *partnership* articolate e richiedono il coinvolgimento di cittadini, imprese e associazioni.

La città fertile sprigiona energia per la vita, genera innovazione di processo e di sistema nella produzione di beni e servizi che mettono al centro la persona e l'ambiente, il rispetto della legalità e le peculiarità dei territori. La complessità del progetto di *rifondare* le città attraverso concezioni e dispositivi *smart* può essere espressa con l'immagine della costruzione di una *città fertile* che richiede analisi multisettoriali e strumenti partecipativi, chiama in causa scelte politiche e innovazione tecnologica, progettualità educativa e competenze per la sostenibilità. La *ricerca e la formazione, tra scienza e governance dello sviluppo umano*, incontrano le molteplici dimensioni di un'impresa il cui allestimento comporta la mobilitazione di un considerevole *stock* di capitale umano, la realizzazione di opere infrastrutturali e l'ottimizzazione di quelle esistenti, il conseguente utilizzo di ingenti risorse finanziarie. La forte attenzione ai progressi tecnologici e ai modelli produttivi, nonché alle politiche e al mercato, che hanno dato origine alle città non può essere disgiunta dalla coscienza della gravità della crisi ecologica e delle marcate disuguaglianze nell'accesso al cibo e all'acqua, fenomeni che per molti aspetti mai sono stati così estesi e drammatici. Nel contesto globale, l'imperativo della responsabilità deve tradursi nell'impegno, a cui Benedetto XVI ha richiamato con frequenza, «a favorire un orientamento culturale personalista e comunitario, aperto alla trascendenza, del processo di integrazione planetaria»¹⁶.

La conferenza delle Nazioni Unite sullo sviluppo sostenibile svoltasi a Rio de Janeiro nel 2012 ha riproposto la tesi che progresso sociale ed equità debbano essere considerati nel lungo periodo¹⁷. Da qui il richiamo a implementare misure complementari al Pil, ma soprattutto a praticare un atteggiamento solidale nei confronti dei paesi in via di sviluppo, anzitutto mantenendo gli impegni assunti nei loro confronti e colmando un differenziale ancora molto grande rispetto agli

¹⁶ Benedetto XVI, *Lettera enciclica Caritas in veritate*, 2009, n. 42.

¹⁷ Cfr. in internet i materiali disponibili all'indirizzo www.unctsd2012.org.

investimenti necessari. Che tutto ciò possa avvenire grazie alla sola *green economy* è abbastanza semplicistico, specie se non si opererà per un'azione più efficace da parte di tutti gli attori. La progettualità pedagogica attraverso una spiccata apertura multidisciplinare potrà contribuire alla costituzione di un *framework for action* per coordinare interventi settoriali, individuando *Sustainable Development Goals* in aree ben identificate, riguardanti: modelli di formazione e comunicazione circa la produzione e il consumo sostenibili, l'accesso all'acqua e all'energia, la sicurezza alimentare, le città sostenibili, la protezione degli oceani. Nei lavori dell'*United Conference on Sustainable Development* del 2012 obiettivi e adempimenti condivisi non mancano, come pure *target* e *deadline* verificabili per stimare le risorse ambientali del pianeta, istituire un sistema di assistenza per accompagnare la transizione delle economie verso la sostenibilità, implementare meccanismi effettivi di cooperazione nella ricerca e nello scambio di informazioni per affrontare le questioni cruciali della povertà assoluta e della fame nel mondo.

I perduranti, gravi differenziali di sviluppo che si registrano tra i diversi Paesi costituiscono uno tra i principali problemi nel conseguire effettivi risultati riguardo alla sostenibilità: è sufficiente riflettere sul fatto che su temi come la mortalità infantile o l'istruzione primaria siamo ben lungi dal raggiungere gli standard minimi di equità fissati nei *Millennium Development Goals*. «Gli obiettivi di sviluppo definiti nel vertice delle Nazioni Unite del settembre del 2000, *eradicate extreme poverty and hunger; achieve universal primary education; promote gender equality and empower women; reduce child mortality; improve maternal health; combat HIV/AIDS, malaria and other diseases; ensure environmental sustainability, global partnership for development*, sembrano oggi ampiamente disattesi»¹⁸.

Nel solco delle conferenze internazionali sulle questioni dell'ambiente e dello sviluppo, le sfide della *smart city* chiamano in causa le *best practices* della sostenibilità e l'*autenticità* nella comunicazione etico-educativa. Le istituzioni pubbliche, le associazioni umanitarie, le organizzazioni non governative, le rappresentanze dei consumatori e dei produttori devono essere coinvolte nella realizzazione di interventi diretti all'equità dei sistemi economici e sociali per la sicurezza e la qualità alimentare. Di là dall'evocativa definizione di città intelligente e solidale, *smart city* indica una vocazione profonda, strettamente connessa con la responsabilità verso la custodia del creato¹⁹. Non si può parlare di una vera difesa dell'ambiente senza una chiara difesa della vita umana. La *smart city*, tra *green marketing*²⁰ e *fund*

¹⁸ M. Pavanello, C. Patelli, *ABC dell'Expo*, San Paolo, Milano 2011, pp. 15-16.

¹⁹ Cfr. in modo emblematico Benedetto XVI, *Messaggio per la XLIII Giornata Mondiale della pace. Se vuoi coltivare la pace, custodisci il creato*, 2010.

²⁰ Cfr. S. Bornatici, *Tra riflessione pedagogica e green marketing. Educazione, consumi, sostenibilità*, Vita e

*raising*²¹, richiede, in modo irriducibile, discernimento e conoscenze scientifico-culturali riguardo alle questioni dibattute e alle deliberazioni da assumere; costituisce l'opportunità di un rinnovato – multimediale, enattivo²², competente – impegno educativo come *anelito spirituale e ricerca della verità*. Soltanto una *partecipata adesione* potrà fare dell'espressione *smart city* una prospettiva euristica per rifondare qualità urbana e relazionale, per *vivere e testimoniare in, con e per istituzioni giuste* dove realizzare la possibilità di offrire un contributo significativo per sradicare fame, sete, povertà assoluta attraverso una *partnership* globale. *Capitale umano*, progettazione pedagogica, generazioni.

Pensiero, Milano 2012.

²¹ F. Bolsieri, *Educare al dono per la custodia del creato*, in A. Vischi (a cura di), *Sviluppo umano e ambiente. Educazione, ricerca, vita buona*, Vita e Pensiero, Milano 2012, pp. 97-108.

²² Cfr. P. C. Rivoltella, *Saggezza digitale: l'educazione mediale una sfida tra etica e scuola di cittadinanza*, in AA.VV. *Educare tra scuola e formazioni sociali*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 107-119; Id., *La multimedialità*, in C. Scurati (a cura di), *Tecniche e significati. Linee per una nuova didattica formativa*, Vita e Pensiero, Milano 2000, pp. 219-258 e P. G. Rossi, *Didattica enattiva*, FrancoAngeli, Milano 2011. Il rischio educativo attraversa le coordinate culturali della multimedialità e dell'integrazione tra diverse tecnologie dell'istruzione. «L'ottica enattiva evidenzia la continuità mente-corpo-artefatti-mondo in cui l'artefatto, parte integrante della catena stessa, [...] diviene ad un tempo un prodotto e un processo. Emerge la necessità di uno sguardo sempre più attento, da una prospettiva anche pedagogica, per comprendere l'accoppiamento strutturale tra persona e mondo, mediato dalle tecnologie, e l'effetto di tale accoppiamento sulle traiettorie delle persone», in P. G. Rossi, *Per una lettura pedagogica dell'artefatto tecnologico*, in AA.VV., *L'educazione tra reale e virtuale*, La Scuola, Brescia 2012, p. 117.