

Siped
Società Italiana di Pedagogia
Fondazione

Educazione Territori Natura

Formare al tempo della transizione ecologica,
digitale e interculturale

a cura di
Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi




Pensa
MULTIMEDIA

Società Italiana di Pedagogia

collana diretta da

Pierluigi Malavasi

19

La Collana “Società Italiana di Pedagogia” nasce come strumento scientifico editoriale della SIPED. Conterrà Atti di Convegno Nazionali e Internazionali, raccolte di scritture di Summer School e di Seminari, come pure testi prodotti da Gruppi di Lavoro e di ricerca della SIPED.

Comitato scientifico della collana

Rita Casale | Bergische Universität Wuppertal
Liliana Dozza | Libera Università di Bolzano
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Felix Etxebarria | Universidad del País Vasco
Hans-Heino Ewers | Goethe Universität, Frankfurt Am Main
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Vanna Iori | Università Cattolica del Sacro Cuore
Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
José González Monteagudo | Universidad de Sevilla
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Simonetta Polenghi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Rosabel Roig Vila | Universidad de Alicante
Myriam Southwell | Universidad Nacional de La Plata
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Zago | Università degli Studi di Padova

Comitato di Redazione

Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Andrea Mangiatordi | Università degli Studi di Milano-Bicocca
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno

Comitato Editoriale del volume “Educazione Territori Natura”

Pierluigi Malavasi | Università Cattolica del Sacro Cuore
Giuseppe Elia | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Massimiliano Fiorucci | Università degli Studi Roma Tre
Loredana Perla | Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”
Maria Tomarchio | Università degli Studi di Catania
Giuseppe Annacontini | Università degli Studi di Foggia
Carla Callegari | Università degli Studi di Padova
Giovanna Del Gobbo | Università degli Studi di Firenze
Claudio Melacarne | Università degli Studi di Siena
Alessandro Vaccarelli | Università degli Studi dell’Aquila
Francesco Magni | Università degli Studi di Bergamo
Matteo Morandi | Università degli Studi di Pavia
Alessandra Rosa | Alma Mater Studiorum Università di Bologna
Iolanda Zollo | Università degli Studi di Salerno
Monica Parricchi | Libera Università di Bolzano

Collana soggetta a peer review

Educazione Territori Natura
Formare al tempo della transizione ecologica,
digitale e interculturale

a cura di

Monica Parricchi
Pierluigi Malavasi





Quest'opera è assoggettata alla disciplina *Creative Commons attribution 4.0 International Licence* (CC BY-NC-ND 4.0) che impone l'attribuzione della paternità dell'opera, proibisce di alterarla, trasformarla o usarla per produrre un'altra opera, e ne esclude l'uso per ricavarne un profitto commerciale.

ISBN volume 979-12-5568-417-6
ISSN collana 2611-1322

2025 © by Pensa MultiMedia®
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435
www.pensamultimedia.it

Educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico

Alessandro Ferrante

Professore Associato

Università degli Studi di Milano-Bicocca – alessandro.ferrante@unimib.it

1. Le questioni in gioco

Pensare, progettare e allestire delle esperienze educative e didattiche mantenendo un focus specifico sulle emergenze ambientali e sulle sfide poste dalla transizione ecologica (Malavasi, 2022) richiede una particolare attenzione a identificare, descrivere, comprendere e decostruire i *dispositivi pedagogici* – vale a dire quei reticoli di elementi eterogenei (materiali e immateriali), di strategie, di pratiche discorsive, di saperi e di poteri che producono effetti formativi (Ferrante, 2017; Massa, 1986) – che hanno innescato e concorrono a perpetuare l'attuale crisi sociale ed eco-climatica (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022; Imperatore, Leonardi, 2023; Strongoli, 2021). Sono proprio questi dispositivi, infatti, che costituiscono oggi il nucleo più problematico da affrontare se si intende promuovere un differente rapporto con gli ecosistemi e con gli altri esseri viventi, rendendo l'esistenza umana sostenibile e quindi compatibile con il mantenimento della biodiversità, la preservazione degli habitat e lo sviluppo della vita sul Pianeta. Non riuscire a individuare con precisione e ad analizzare a fondo i meccanismi che provocano il dramma socio-ambientale, ossia le "cause" delle emergenze contemporanee, vanifica ogni tentativo concreto e reale di intervenire in modo efficace per mitigare il clima, rendere maggiormente salubri e rigogliosi gli ecosistemi naturali, ridurre o cancellare le ingiustizie socio-economiche legate al dissesto ecologico. Ciò rappresenta un invito a porsi alcune domande fondamentali: Quali dispositivi hanno prodotto la crisi socio-eco-climatica? Che cosa intralcia una transizione ecologica equa e sostenibile? In che modo la pedagogia può contribuire a sollevare il velo che occulta le cause della crisi e a rimuovere gli ostacoli che impediscono la realizzazione di una transizione ecologica giusta?

In questo scritto intendo sostenere – in continuità con altri studi – che la crisi socio-ecologica ed eco-climatica in atto dipenda dalla peculiare combinazione di molteplici fattori (sociali, culturali, psichici, materiali, simbolici, politici) con diverse *premesse di pensiero anti-ecologiche*. Queste ultime alimentano e sono alimentate da un immaginario *dualista* (che disgiunge e oppone rigidamente natura e società, umano e non-umano), *antropocentrico* (che conduce a percepirsi nettamente separati e superiori rispetto alle altre forme di vita) e *tecnocratico* (che spinge a illudersi di poter governare la natura attraverso gli apparati tecnici), incarnato in un *sistema neoliberista* che genera mercificazione, sfruttamento e marginalizzazione di umani e non-umani.

Questo modo di concepire la problematica ecologica permette di svincolarsi dagli approcci dominanti, i quali tendono a dare letture parziali, riduttive e semplificate delle questioni ambientali e sociali in gioco. Come aveva già intuito alla fine degli anni Ottanta del Novecento Guattari, del resto, le formazioni politiche e culturali egemoniche non sono capaci di cogliere la problematica ecologica nell'insieme delle sue implicazioni e si accontentano di affrontarla unicamente in una prospettiva tecnocratica, mentre soltanto un'articolazione etico-politica più complessa, costituita da quelli che per l'Autore sono i tre registri ecologici (l'ambiente, i rapporti

sociali e la soggettività) può fare adeguatamente luce su questi problemi, dal momento che è in discussione “il modo in cui ormai si vive su questo pianeta, nel contesto dell’accelerazione dei mutamenti tecnico-scientifici e del considerevole incremento demografico” (Guattari, 1989/2019, p. 13).

Da questo punto di vista, sviluppare un’*educazione ecologica* (Mortari, 2020) che sia al contempo *intersezionale* – capace cioè di pensare i nessi tra alcuni dei principali assi di discriminazione e oppressione del presente (genere, orientamento sessuale, etnia, provenienza geografica, status socio-economico, abilità, appartenenza di specie, ecc.), il degrado ambientale e il clima (Imperatore, Leonardi, 2023) – e *relazionale* – centrata sul primato dell’essere in relazione con il mondo e l’altro da sé (Cagol, Ferrante, 2024) – significa anzitutto problematizzare criticamente le cause materiali e discorsive (i dispositivi per l’appunto) della crisi socio-eco-climatica che stiamo attraversando e riconfigurare i paesaggi mentali dei soggetti per costruire collettivamente delle alternative creative e dei futuri sostenibili (Braidotti, 2019).

Muovendo dallo scenario teorico brevemente richiamato, nei successivi paragrafi mi soffermerò in particolare sulle premesse anti-ecologiche che caratterizzano il *milieu* culturale moderno e contemporaneo per mostrarne – sia pur in modo sintetico e non esaustivo, dati i limiti di spazio del paper – le implicazioni formative, l’incidenza e le connessioni rispetto alle emergenze ambientali.

2. Le emergenze ambientali come questione (anche) culturale

Come abbiamo anticipato, le emergenze socio-eco-climatiche e ambientali hanno anche profonde radici politiche, discorsive e culturali. Ne consegue che modificare i comportamenti individuali e le scelte di consumo o impiegare delle tecnologie “verdi” può anche essere utile e importante, ma comunque non basta, in quanto occorre mettere in discussione, relativizzare e oltrepassare le premesse anti-ecologiche del pensiero diffuso. Si tratta di decolonizzare l’immaginario collettivo (Latouche, 2006/2009), cambiare paradigma di riferimento (Mortari, 2020), elaborare visioni e pratiche alternative (Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022), inventare nuove maniere di esistere e di abitare il Pianeta (Guattari, 1989/2019), ripensare e riorganizzare i modi attraverso cui ci relazioniamo con gli altri, umani e non-umani (Cagol, Ferrante, 2024).

Il problema ecologico, infatti “nasce dall’atteggiamento della cultura dominante, dal pensiero di fondo della civiltà industriale, dal suo inconscio collettivo. È un problema filosofico, molto più che un problema pratico o tecnico. Se non si modifica profondamente la visione del mondo, si ottengono solo risultati transitori, effetti di spostamento nel tempo, pur utilissimi, di problemi insolubili” (Dalla Casa, 1996, p. 9). In altri termini, se non si affrontano i temi psichici, culturali, sociali, filosofici che sono alla base di un rapporto disfunzionale con l’ambiente naturale, gli animali non-umani e il mondo vegetale non si potrà mai orientare diversamente il proprio pensare e agire a tutti i livelli necessari (personali, comunitari, politici, legislativi e così via) perché una trasformazione effettiva si realizzi compiutamente. Come sostiene anche Mortari: “Gli errori dell’agire si fondano su errori del pensare, su premesse antiecolologiche del pensiero. Prima fra tutte l’idea che il mondo umano sia un sistema organizzativo distinto dal mondo naturale, quando invece noi esseri umani siamo dentro il tessuto della natura e la natura non è mera materia estesa, ma materia vivente permeata dal pensiero, quel pensiero di cui il pensare umano non è che un epifenomeno” (Mortari, 2020, p. VIII). I comportamenti violenti, predatori e gerarchizzanti messi in atto dalla nostra specie – o meglio, da una parte di essa, quella più ricca e “svilupata” (Imperatore, Leonardi, 2023) – nei confronti degli altri esseri e dei sistemi (viventi e non) della Terra sono il riflesso di determinati assunti taciti, condivisi da molti e dati per scon-

tati, che sono ritenuti talmente ovvi, familiari e autoevidenti da diventare invisibili, impalpabili. Ma essi, per l'appunto, sia pur sotterraneamente e in modi latenti e indiretti, agiscono e producono effetti che invece sono molto concreti e tangibili.

Le reti di significati (espliciti e impliciti), le credenze, i valori, i discorsi, gli immaginari e le rappresentazioni collettive formano gli universi culturali in cui siamo immersi, spesso senza rendercene conto, benché siano proprio questi universi – insieme alle abitudini quotidiane e alle pratiche sociomateriali (Barone, Cucuzza, Ferrante, 2024) – a generare delle premesse di pensiero anti-ecologiche. Ed è precisamente in questo senso, anzitutto, che i problemi ambientali sono (anche) di pertinenza delle scienze umane e che l'educazione può offrire un prezioso supporto per contrastare il degrado ecologico. Senza la piena consapevolezza che le attuali emergenze socio-eco-climatiche sono il frutto di particolari disposizioni psicologiche e culturali che chiamano in causa le soggettività – vale a dire i modi in cui ciascuno di noi pensa, agisce, esiste, dà forma a sé e alle relazioni con le alterità all'interno dei dispositivi, ossia in campi di forze che non possono che essere sovraindividuali – i saperi umanistici e tra essi quelli pedagogici rivestirebbero un ruolo del tutto marginale e subalterno rispetto alla possibilità di contribuire a individuare delle risposte alle sfide poste dalle problematiche ecologiche. Ciò che invece li rende determinanti è proprio il riconoscimento della natura complessa, articolata, multidimensionale – e pertanto strutturalmente interdisciplinare – delle cause che hanno provocato le emergenze climatiche e ambientali e conseguentemente anche delle strategie necessarie per affrontarle. In gioco evidentemente non c'è solo la legittimazione della pedagogia e delle scienze umane a studiare e a proporre interventi in ambito ecologico, ma il fatto di divenire sempre più coscienti del valido aiuto che possono dare queste discipline per pensare da diversi versanti teorici e angoli di osservazione il difficile nucleo di temi e di problemi che è proprio delle questioni ambientali.

In questo contesto l'educazione ecologica – come già ricordato – assume quali compiti prioritari sia di decostruire i dispositivi che producono la crisi socio-eco-climatica sia di elaborare un quadro concettuale e metodologico che consenta agli individui in formazione di cogliere i nessi tra il degrado ambientale e il pensiero anti-ecologico, così da creare le condizioni per ampliare l'orizzonte immaginativo e affettivo dei soggetti e incentivare l'esplorazione di nuove possibilità esistenziali.

3. Connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico

Alla luce degli orientamenti teorici discussi in precedenza, possiamo ora approfondire il tema di cosa significhi educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico.

Porsi questo genere di questione implica in primo luogo la necessità di collocare la riflessione in un orizzonte storico-culturale e socio-politico planetario, contrassegnato – sia pur in diverse forme e con esiti differenti a seconda dei momenti e dei Paesi – dal capitalismo.

Nell'odierna società, infatti, la vita (*bios*) è divenuta la posta in gioco di una specifica tecnologia del potere di tipo biopolitico che è propria del capitalismo avanzato di matrice neoliberista, il quale “raggruppa tutte le specie sotto l'imperativo del mercato, minacciando con i suoi eccessi la sostenibilità dell'intero pianeta” (Braidotti, 2019, p. 27). Il sistema capitalista “al contempo investe e trae profitto dal controllo scientifico ed economico sulla mercificazione di tutto il vivente. Questo genera una forma paradossale e piuttosto opportunistica di postantropocentrismo a vantaggio delle forze di mercato che impunemente privatizzano la vita stessa” (Braidotti, 2013/2014, p. 67). In nome del profitto, molte specie di piante e di animali sono usate per esperimenti scientifici, sono geneticamente ricombinate e manipolate di modo da risultare produttive per l'agricoltura biotecnologica, l'industria cosmetica, farmaceutica, chimica, agroali-

mentare, del *fashion*. Il capitalismo avanzato produce assi sistematici di oppressione e di sfruttamento del vivente che generano sofferenza e disperazione, impoveriscono la biodiversità, inquinano, degradano l'ambiente, marginalizzano popoli e culture (Braidotti, 2013/2014; Ferrante, Galimberti, Gambacorti-Passerini, 2022; Latouche, 2006/2009; Mortari, 2020). Occorre pertanto tenere in considerazione che esiste uno stretto legame “tra l'economia politica neoliberale, la moltitudine di discorsi e pratiche di esclusione, marginalizzazione ed eliminazione di strati interi della popolazione umana e la devastazione degli agenti non-umani e del pianeta nella sua stessa sostenibilità” (Braidotti, 2019, p. 25). La nostra condizione nell'Antropocene è definita dalla convergenza paradossale tra sesta estinzione di massa e quarta industrializzazione e dalla parallela accelerazione del capitalismo e del cambiamento climatico (Braidotti, 2019/2022).

Il capitalismo, inoltre, ha foraggiato e si è nutrito di un paradigma disgiuntivo, atomistico, che semplifica e dicotomizza la realtà e “concepisce il mondo in unità separate di soggetto e oggetto, spazio e tempo, natura e cultura” (Strongoli, 2021, p. 17). La prima premessa anti-ecologica del pensiero, strettamente correlata al capitalismo moderno e contemporaneo, dunque, è il *dualismo*. Questo consta nel dividere e opporre rigidamente umano e non-umano, mente e corpo, materia e significato, natura e cultura, biologico e artificiale, sé e altro da sé, attribuendo un valore differenziale ai due termini delle polarità, tale per cui di volta in volta uno di essi risulta inferiorizzato, ossia è collocato gerarchicamente in una posizione di svantaggio, subalterna e marginale. Ciò genera un duplice problema dal punto di vista ecologico. In primo luogo, il paradigma dualista si avvale di assunti onto-epistemologici che creano un deficit di conoscenza, in quanto impediscono di comprendere che il degrado ambientale e il cambiamento climatico sono dei fenomeni ibridi, nel senso che presuppongono una marcata interconnessione tra dimensioni naturali, sociali, culturali, tecniche, politiche, economiche. Di conseguenza, esso non permette di afferrare il carattere natural-culturale dei processi che stanno alterando gli ecosistemi, lasciando del tutto in ombra gli intrecci che li caratterizzano (Ferrante, 2022). In secondo luogo, poiché svalorza uno dei termini delle polarità – solitamente il non-umano, il corpo, la materia, la natura, l'altro da sé – e fa sì che l'essere umano si percepisca slegato dai contesti, diverso ed estraneo agli altri enti, il dualismo legittima di fatto una gestione e un trattamento degli ambienti, del vivente, delle nature non-umane puramente strumentale, volto alla mercificazione e allo sfruttamento, ignorando o quantomeno sottostimando le ricadute e le conseguenze del proprio agire.

La seconda premessa anti-ecologica del pensiero, in buona misura inscindibile dalla prima, è l'*antropocentrismo*, ossia quella prospettiva che consiste nel percepirsi nettamente separati e superiori rispetto alle altre forme di vita in virtù dell'appartenenza a una specifica specie, considerata *a priori* eccezionale, più evoluta e migliore delle altre. L'antropocentrismo è una visione dell'uomo e dei suoi rapporti con l'altro da sé che si sostanzia nell'assegnare all'essere umano una preminenza ontologica, epistemologica, etica rispetto al non-umano. Esso si fonda sulla tesi tripartita secondo la quale gli umani sono degli esseri speciali e privilegiati rispetto a tutti gli altri viventi, tanto da considerarsi la sola unità di misura della realtà (ontologia); sono le uniche fonti della conoscenza, dunque i misuratori di ogni cosa (epistemologia); sono gli esclusivi possessori di valori, vale a dire gli unici enti valutabili in termini morali (etica) (Andreozzi, 2014). Tramite il paradigma antropocentrico, quindi, si giustifica un atteggiamento di dominio dell'*anthropos* sulla natura e sugli altri esseri.

Infine, la terza premessa anti-ecologica del pensiero – anch'essa intimamente collegata alle precedenti due e al capitalismo – concerne la *tecnocrazia*, vale a dire la convinzione prometeica (evidentemente erronea e illusoria) di poter governare e dominare la natura attraverso gli strumenti e gli apparati tecnologici. Da questo assunto tecnicista deriva l'idea che la soluzione per arginare il cambiamento climatico e il dramma ambientale vada ricercata principalmente nella

tecnica: “Sul piano ecologico la dimensione monolitica di certezza razionale dell’uso della tecnica e del corrispondente ruolo che studiosi e studiosi devono svolgere nei suoi antri si traduce in una richiesta d’individuazione tecnocratica di standard ambientali che consentano all’umanità di ottenere una qualità di vita accettabile [...]. La nuova frontiera che si apre davanti al tecnocentrismo è, di conseguenza, quella dell’*ecotecnocrazia*, cioè della razionalità tecnica come viatico per la soluzione di tutti i problemi ambientali ed ecologici” (Strongoli, 2021, p. 35).

In conclusione, dualismo, antropocentrismo, tecnocrazia sono i tre pilastri su cui poggiano gli immaginari collettivi e le pratiche sociomateriali che alleandosi con il capitalismo avanzato stanno legittimando alcune soggettività a saccheggiare e devastare il Pianeta e i suoi abitanti, umani e non-umani. Educare a comprendere le connessioni tra emergenze ambientali e pensiero anti-ecologico significa pertanto decostruire i dispositivi materiali e discorsivi che si originano dai modi particolari con cui si combinano e si articolano insieme il capitalismo di matrice neoliberista e gli assunti culturali dualisti, antropocentrici e tecnocratici.

Bibliografia

- Andreozzi M. (2014). Dieci sfumature di non-antropocentrismo. Principi teorici e risvolti filosofici. In P. Barone, A. Ferrante, D. Sartori (Eds.), *Formazione e post-umanesimo. Sentieri pedagogici nell’età della tecnica* (pp. 43-56). Milano: Raffaello Cortina.
- Barone P., Cucuzza G., Ferrante A. (Eds.) (2024). *Ecologie della materia. Educazione e materialità nello scenario contemporaneo*. Milano: FrancoAngeli.
- Braidotti R. (2013). *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press (trad. it. Il postumano. La vita oltre l’individuo, oltre la specie, oltre la morte, DeriveApprodi, Roma, 2014).
- Braidotti R. (2019). *Materialismo radicale. Itinerari etici per cyborg e cattive ragazze*. Milano: Meltemi.
- Braidotti R. (2019). *Posthuman Knowledge*. Cambridge: Polity Press (trad. it. Il postumano, Vol. 2, Saperi e soggettività, DeriveApprodi, Roma, 2022).
- Cagol M., Ferrante A. (Eds.) (2024). *Muoversi tra le cose. Pedagogia ecologica e relazionalità*. Perugia: Zeroseiup.
- Dalla Casa G. (1996). *Ecologia profonda*. Torino: Pangea.
- Ferrante A. (2017). *Che cos’è un dispositivo pedagogico?* Milano: FrancoAngeli.
- Ferrante A. (2022). Imparare a pensare gli ibridi. Intrecci e interconnessioni tra natura, cultura, educazione. In C. Braga, M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 143-150). Perugia: Zeroseiup.
- Ferrante A., Galimberti A., Gambacorti-Passerini M.B. (2022). *Ecologie della formazione. Inclusione, disagio, lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Guattari F. (1989). *Les trois écologies*. Paris: Édition Galilée (trad. it. Le tre ecologie, Sonda, Milano, 2019).
- Imperatore P., Leonardi E. (2023). *L’era della giustizia climatica. Prospettive politiche per una transizione ecologica dal basso*. Napoli-Salerno: Orthotes.
- Latouche S. (2006). *Le Pari de la Décroissance*. Paris: Librairie Arthème Fayard (trad. it. La scommessa della decrescita, Feltrinelli, Milano, 2009).
- Malavasi P. (2022). Tra PNRR e transizione ecologica. “Progettare” il cambiamento, formare alla responsabilità sociale. In C. Braga, M. Cagol (Eds.), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità* (pp. 17-26). Perugia: Zeroseiup.
- Massa R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell’educazione*. Milano: Unicopli.
- Mortari L. (2020). *Educazione Ecologica*. Roma-Bari: Laterza.
- Strongoli R.C. (2021). *Verso un’ecodidattica. Tempi, spazi, ambienti*. Lecce: Pensa MultiMedia.