

Domenico Milito, Vincenzo Nunzio Scalcione
a cura di

Educazione e didattica ambientale per una pedagogia dell'inclusione

*Progettare e valutare interventi didattici
negli ambienti di apprendimento*



DIDATTICA E SUCCESSO FORMATIVO

Collana diretta da Domenico Milito e Rosanna Tammaro

22

Comitato scientifico

Domenico Milito (UniBasilicata), Rosanna Tammaro (UniSalerno),
Achille M. Notti (UniSalerno), Giuseppe Spadafora (UniCalabria),
Claudio De Luca (UniBasilicata), Giuseppe Elia (UniBari),
Antonio Marzano (UniSalerno), Marika Calenda (UniBasilicata),
Valeria Rossini (UniBari), Francesca Salis (UniUrbino),
Francesco Milito (UniSalerno), Marta De Angelis (UniRoma2),
María J. Martínez Segura (UniMurcia, Spain), John Polesel (UniMelbourne).

volume sottoposto a doppio referaggio anonimo.

La collana persegue l'intento di affrontare aspetti e problemi salienti della didattica nella consapevolezza che proprio dalla sua qualità dipende l'effettiva maturazione delle competenze di coloro che si trovano coinvolti nel processo formativo.

I significati di parole chiave quali progettazione, valutazione, documentazione, relazione, comunicazione saranno esperiti attraverso i contributi che la ricerca educativa produrrà su queste tematiche. Il principio ispiratore è quello di offrire spunti di analisi e di riflessione da cui possano scaturire efficaci strategie e strumenti operativi per supportare quanti siano coinvolti in percorsi di formazione, puntando anche all'inclusione.

Ricerca e sperimentazione sono il banco di prova dell'importante sfida, posta, tra l'altro, dalle politiche formative internazionali, europee e nazionali, di sconfiggere la dispersione scolastica nel contesto di una realtà sociale globalizzata e contraddistinta da radicali trasformazioni per effetto delle sofisticate innovazioni tecnologiche con riguardo a un settore vitale e determinate come quello della formazione delle nuove generazioni.

Domenico Milito - Vincenzo Nunzio Scalcione
(a cura di)

Educazione e didattica ambientale per una pedagogia dell'inclusione

*Progettare e valutare interventi didattici
negli ambienti di apprendimento*

ea
ANICIA

ISBN: 9788867094349

Prima edizione: marzo 2019

© 2019 - Editoriale Anicia S.r.l.

Via S. Francesco a Ripa n. 67

00153 Roma - Tel. (06) 5898028/5882654

Sede legale: Via di Trigoria n. 45

00128 Roma

www.edizionianicia.it - info@anicia.it / editoria@anicia.it

I diritti di traduzione, di riproduzione, di memorizzazione elettronica, di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm e le copie fotostatiche) sono riservati per tutti i Paesi. Ogni permesso deve essere dato per iscritto dall'Editore.

Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

Indice

Prefazione 9

PARTE PRIMA

PROGETTARE INTERVENTI FORMATIVI PER L'EDUCAZIONE
AMBIENTALE E LA RIABILITAZIONE

Capitolo primo

**Educazione ambientale, sviluppo sostenibile
e formazione** 17
di Domenico Milito

Capitolo secondo

**Didattica dell'inclusione. Progettare e valutare
pratiche educative di intervento per la riabilitazione** 49
di Vincenzo Nunzio Scalcione

Capitolo terzo

**Nuove tecnologie e modelli di sviluppo per una
educazione della sostenibilità** 77
di Paola D'Antonio

Capitolo quarto

**Nuove opportunità per soggetti con BES attraverso
il teatro sociale ed educativo** 85
di Gennaro Colangelo

PARTE SECONDA
RUOLO DELL'EDUCAZIONE AMBIENTALE
E TUTELA DELL'AMBIENTE NELLA SCUOLA DEMOCRATICA

Capitolo quinto
Educare allo sviluppo sostenibile nella scuola 97
di *Alisia Arturi*

Capitolo sesto
**La formazione dei docenti per l'educazione
ambientale** 107
di *Mario Rusconi*

Capitolo settimo
**Educare per cambiare: il ruolo dell'educazione
ambientale** 113
di *Laura Scrano*

Capitolo ottavo
Diritto e tutela dell'ambiente nella scuola democratica 121
di *Francesca Petrone*

Capitolo nono
**Modelli di sostenibilità: la necessità di un cambio di
paradigma** 141
di *Ivano Spano*

PARTE TERZA
L'EDUCAZIONE AMBIENTALE NEI PERCORSI FORMATIVI

Capitolo decimo
**L'educazione ambientale nella scuola del nuovo
millennio** 155
di *Emiliana Lisanti*

<i>Capitolo undicesimo</i> Comunità di pratiche di educazione ambientale: la riabilitazione attraverso percorsi formativi di pedagogia verde di <i>Salvatore Lorusso</i>	163
<i>Capitolo dodicesimo</i> Ogni albero è un numero primo, il rapporto tra natura e tecnologia di <i>Franco Laviola</i>	169
<i>Capitolo tredicesimo</i> L'Educazione ambientale come attività curriculare nelle scuole di <i>Donato Santomauro</i>	197
<i>Capitolo quattordicesimo</i> Nativi ecologici e cura dell'ambiente di <i>Rosa Iaquina</i>	201
Bibliografia	219

Didattica dell'inclusione – progettare e valutare pratiche educative di intervento per la riabilitazione

di Vincenzo Nunzio Scalcione

La “pedagogia dell’ambiente” si presenta come una tematica trasversale a tal punto da poter scoprire nell’ambiente “una potenziale e straordinaria aula didattica decentrata”¹; tale questione investe, ad un tempo, rilevanza pubblica e credibilità scientifica, andandosi a configurare come strumento di progettazione per la definizione di una cittadinanza competente e responsabile. Le dinamiche della crescita economica oggi pongono difatti nuove questioni relative alla *governance* politica. Si tratta, nella considerazione delle contraddizioni della società in cui viviamo, di evidenziare la interrelazione fra *performance* economica ed una cultura d’impresa che abbia nella giusta considerazione la promozione integrale della persona o, con altre parole, “la promozione di ogni uomo e di tutto l’uomo”².

La necessità di avviare uno studio critico in merito alla educazione ambientale nasce dal bisogno di approfondire elementi propri della vita quotidiana, che tuttavia si raccordano con accadimenti di carattere assai più generali. Pensiamo alle condizioni in cui oggi versa il pianeta Terra e come queste derivino in maniera quasi direttamente proporzionale, dagli stili di vita che conduciamo, risultati di pratiche di vita e consumi disinteressati al corretto funzionamento dei meccanismi dell’e-

¹ F. Frabboni, *Educare in città*, Editori riuniti, Roma 2006, pp. 200-227.

² Cfr. Paolo VI, *Populorum progressio*, Castelveccchi, Roma 2017.

cosistema. Aggiungiamo come spesso eventi di portata locale risultino una conseguenza di fatti generati su ben più larga scala, fino a configurarsi come il prodotto di effetti generati a distanze estremamente vaste. È appena il caso di ricordare come la interpretazione oggi esistente fra la dimensione locale e globale pone nella necessità di considerare le azioni come poste su un piano di interdipendenza, all'interno del quale esercitare la capacità di leggere i problemi complessi di sviluppare competenze specifiche. Si pensi anche al ruolo delle nuove tecnologie per dialogare a livello internazionale, per comprendere gli elementi propri di situazioni complesse, in maniera tale da poter “adeguatamente selezionare, organizzare, mettere in relazione, utilizzare per gestire situazioni e risolvere problemi”³ con le competenze acquisite, imparando quindi ad imparare. La costruzione di apprendimenti di tal fatta si pone in correlazione con lo scenario più ampio presente nella “nostra Costituzione, le Raccomandazioni dell'Unione europea, i documenti del Consiglio d'Europa e dell'ONU richiamano tutti ad un comportamento etico verso le persone, verso l'ambiente e il pianeta da praticare nei comportamenti e nelle relazioni quotidiane”⁴.

Eppure l'epoca del consumismo che caratterizza i tempi odierni, lo spreco, la globalizzazione ci inducono ad una inautenticità delle relazioni e ad una scarsa considerazione dell'importanza dell'ambiente all'interno del quale esse avvengono.

La natura, pur rappresentando per antonomasia un luogo *super partes*, non vede riconosciuta la sua terza età rispetto alle relazioni possibili tra gli esseri viventi e non viventi, ma, al contrario, l'ambiente naturale è divenuto un fattore da mettere a produzione, spesso con esiti drammatici rispetto alla

³ Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, MIUR 2018, p. 16.

⁴ *Ibidem*, p. 15.

diffusione di una concezione antropocentrica che non riconosce altre misure se non il benessere dell'uomo. Forte s'avverte allora la necessità di procedere, a partire dalla scuola e dalle pratiche educative, al riconoscimento del "senso del limite... inscindibilmente legato a quello della misura: il riconoscere alla Terra il diritto a conservare la propria misura interna, cioè il suo essere autonomamente feconda, pone la questione dell'educare l'uomo al riconoscere e rispettare tale stato, a formare una coscienza ecologica che gli permetta di perseguire uno sviluppo umano [...] in armonica interdipendenza con individui, comunità e ambiente"⁵.

I connotati assunti dall'attuale contesto comunitario, identificabile con i dettami della *Learning Society*, ci pongono nella condizione di avviare una riflessione in merito alla educazione, divenuta centro dello sviluppo sia della persona sia della comunità, in questo terzo millennio, accompagnato da molte emergenze⁶; il compito del comparto educativo diventa quello di consentire a ciascuno, senza eccezioni, di sviluppare pienamente i propri talenti e di realizzare le potenzialità creative, compresa la responsabilità per la propria vita e il conseguimento dei fini personali⁷.

In quest'ottica il cittadino futuro potrà contribuire in maniera consapevole "[...] alle scelte che determinano le politiche perché ha quella visione di insieme che deve essere necessariamente esercitata nell'esperienza sociale che è esperienza della diversità fatta di intersoggettività e relazionalità"⁸.

⁵ P. Galeri, *Ambientando. L'ambiente narrato e la narrazione dell'ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, EDUCatt, Milano 2009, p. 58.

⁶ Cfr. A. Portera, *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.

⁷ J. Delors et al., *Learning: the Treasure within*, Unesco, Paris 1996, p.15.

⁸ C. De Luca, *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008, pp. 134-135.

Occorre tenere in conto come ‘la scuola italiana rischi oggi di sbiadire i valori di riferimento di un’azione educativa fondata, a partire dal dopoguerra, sull’affermazione del sentimento civico, della responsabilità individuale e collettiva e del bene comune che hanno colorato di senso l’unità nazionale [...]’. L’incapacità di governare tali cambiamenti impone che il senso e le forme dello ‘stare insieme’, tanto a scuola che nella società, siano continuamente costruiti e decostruiti⁹.

In quest’ottica, e nella evidenziazione della fase di riforma che sta interessando le istituzioni scolastiche, con gli elementi di innovazione predisposti dal legislatore, occorrerà saper porre in evidenza la stretta connessione tra ecologia dell’ambiente ed ecologia umana. Come altre pedagogie del genitivo anche la pedagogia ambientale assume la sua più autentica finalità nella dimensione sociale del dibattito e soprattutto del cambiamento, in funzione di una ridefinizione dei modelli oggi in uso in una nuova ottica olistica e logica inclusiva. Partendo difatti dal contributo teorico, finalizzato alla implementazione di una cittadinanza competente e responsabile, di Rousseau e John Dewey, la definizione delle modalità di attuazione delle pratiche educative diventa centrale. Oggi dobbiamo assommare ad una simile chiave di lettura, la prospettiva della crisi ecologica, del disastro ambientale, di una società post-industriale costretta, a confrontarsi con gli esiti non programmati di uno sviluppo socio-economico che aveva inteso porre come unico obiettivo del processo di produzione il consumo. Vasto risulta quindi il campo di intervento, che diventa, ad un tempo, di matrice epistemologica e didattica, nella misura in cui occorrerà avviare una nuova riflessione sulla pedagogia ambientale, sugli ambienti educativi, sulle pratiche dell’educazione ambientale, in

⁹ C. De Luca, *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in Spadafora G. (a cura di), *Verso L’emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010, p. 275.

grado di favorire il *crowdsourcing* del sapere¹⁰. “Le modalità attraverso cui si costruisce la civile convivenza vanno ripensate, riformulate e ridisegnate, costruendo talune categorie quale quella di maggioranza come criterio di scelta democratica, per ripensarle attraverso il vaglio della ragione critica capace di leggere ed interpretare le ragioni delle *minoranze*, dei gruppi e, forse meglio, delle persone che nella loro *unicità* esprimono la loro singolarità e la loro irripetibilità”¹¹.

Le finalità intrinseche alla educazione alla cittadinanza democratica trovano nella sostenibilità un paradigma di particolare coerenza, rispetto al quale è possibile progettare comuni attività didattiche. Il documento pubblicato nel 2016 “*Competences for democratic culture. Living together as equals in culturally diverse democratic societies*”¹² indica le necessarie competenze da sviluppare nell’arco della vita affinché si possa essere parte di questa comunità democratica. “Occorre pensare a specifiche angolature di approfondimento pedagogico del significato di scelta responsabile, con un puntuale riferimento alla persona con un puntuale riferimento alla persona che sviluppa la sua natura fondativa nell’agire responsabile e ne fa espressione della sua umanità attraverso un intenzionale progetto educativo e anche con un’attenta considerazione dei bisogni etico-morali più che nella connotazione pratica della loro lettura hanno la responsabilità come oggetto di riferimento secondo modalità plurime”¹³.

¹⁰ V. Scalcione V., *Gli ambienti di apprendimento tra reale e virtuale*, Milito D. (a cura di) in *Apprendimento inclusione Competenze valutazione*, Anicia, Roma 2017.

¹¹ G. Spadafora, *Per una pedagogia della persona della persona individualizzata. Alcune riflessioni*, in Laneve C., Gemma C., *Pedagogia Ricerca Valutazione*, PensaMultimedia, Lecce, 2005, p. 101.

¹² <https://rm.coe.int/16806ccc07>

¹³ G. Elia (a cura di) *La complessità del sapere pedagogico*, FrancoAngeli, Milano, 2015, p.12.

Si tratta di un orizzonte di riferimento già presente nella raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18/12/2006 che si riverbera nella attenzione dimostrata dal legislatore italiano dell'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione laddove essa assume come propri obiettivi "...la costruzione del senso di legalità e lo sviluppo di un'etica della responsabilità. L'educazione alla cittadinanza viene promossa attraverso esperienze significative che consentano di apprendere il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente e che favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà"¹⁴. Si tratta di una prospettiva coerente con i 17 obiettivi indicati nell'Agenda 2030 dell'ONU per lo sviluppo sostenibile; il documento è indirizzato a tutti i paesi perché "nessuno ne è escluso, né deve essere lasciato indietro lungo il cammino necessario per portare il mondo sulla strada della sostenibilità"¹⁵. Sono queste le tematiche esplicitate nelle Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018, dove il terzo capitolo è dedicato alla Educazione alla cittadinanza e alla sostenibilità, a riprova del valore assunto dalla tematica. Con riferimento alla Agenda 2030 viene indicato l'obiettivo numero 4 come quello che più direttamente coinvolge la scuola: fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, risulta essere

¹⁴ Cfr. MIUR "La scuola del primo ciclo", le Indicazioni 2012

¹⁵ <http://www.unric.org/it/agenda-2030> L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – *Sustainable Development Goals, SDGs* – in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'avvio ufficiale degli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile ha coinciso con l'inizio del 2016, guidando il mondo sulla strada da percorrere nell'arco dei prossimi 15 anni: i Paesi, infatti, si sono impegnati a raggiungerli entro il 2030. Gli Obiettivi per lo Sviluppo danno seguito ai risultati degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (Millennium Development Goals) che li hanno preceduti, e rappresentano obiettivi comuni su un insieme di questioni importanti per lo sviluppo: la lotta alla povertà, l'eliminazione della fame e il contrasto al cambiamento climatico, per citarne solo alcuni.

una opportunità di apprendimento per tutti, pur riconoscendo ad ognuno obiettivi di valore trasversale e finalità educativa alle quali le istituzioni scolastiche devono far riferimento nella progettazione delle attività didattiche. I documenti dell'UE, del Consiglio d'Europa dell'ONU, le stesse Indicazioni nazionali del 2012 richiedono uno sforzo ulteriore alla comunità scolastica affinché le pratiche didattiche si inquadrino “nella cornice di senso e significato della cittadinanza”¹⁶. Resta fermo l'invito a non produrre nuove discipline, ma, invece, ad integrare all'interno delle attività didattiche progettate obiettivi coerenti con la con il conseguimento di competenze metacognitive metodologiche e sociali legate alla cittadinanza attiva ed alla sostenibilità.

In merito allo statuto epistemologico della educazione all'ambiente serve ricordare come esso debba essere ridiscusso nelle sue fondamenta, al fine di addivenire ad una ricomprensione della complessità dei temi, come delle modalità di trattazione che ad esso afferiscono, e ciò al fine di una nuova pedagogia ecologica¹⁷.

Per quanto attiene invece al concetto di sostenibilità economica, esso va inteso in relazione al futuro prossimo ed anteriore, poiché investirà il tempo delle nuove generazioni, rappresentando interessi comuni, come la conservazione dell'ambiente o l'esercizio dei futuri abitanti del pianeta alla sua disponibilità; si tratta, a ben vedere, del riconoscimento di un diritto proprio degli esseri viventi e non viventi, esaminati come elementi ecologici del tutto, così da “cogliere ogni aspetto della realtà vedendo oltre l'apparente unità, ma cogliendone le interconnessioni”¹⁸. Di un parallelo diritto possono disporre le generazioni future, nel loro

¹⁶ Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018, p. 7.

¹⁷ L. Mortari, *La ricerca nel campo dell'educazione ambientale*, in Malavasi P., *op. cit.*, p. 17.

¹⁸ P. Galeri, *Ambientando. L'ambiente narrato e la narrazione dell'ambiente*, in Galeri P. (a cura di), *op. cit.*, p.19.

essere parte infatti di un contesto la cui evoluzione li presuppone, ed all'interno del quale, dunque, dovranno poter esercitare i medesimi diritti alla fruizione dell'ambiente, oggi in capo alle generazioni presenti sul pianeta.

“Un'educazione alla tutela dell'ambiente implica la volontà di riscoprire la natura come interlocutrice e partner della formazione umana”¹⁹; si tratta quindi di definire una prospettiva di analisi dei sistemi informativi che giunga alla definizione del concetto di sostenibilità educativa, così da far riferimento agli ambiti dell'economia o della politica, in grado di generare una cultura verde, per esercitarsi nella costruzione di indicatori per la valutazione della sostenibilità nelle pratiche di educazione ambientale²⁰. Il criterio della sostenibilità diventa quindi la formazione ecologica delle comunità locali, attraverso la individuazione di buone pratiche che abbiano un carattere innovativo ma, al contempo, in grado attraverso il recupero della tradizione, di preservare l'ambiente, praticare la sostenibilità, consentire la preservazione di ambienti ecologici. Si apre un campo di documentazione ed analisi assai vasto, in grado di evitare approcci omologanti e di favorire la costruzione di strumenti per una didattica dell'inclusione, coerenti con i principi psicosociali, che non limitino le caratteristiche dei contesti ambientali, ma che definiscano pratiche di vita coerenti ed armoniose. Si tratta di dare concreta attuazione a principi riconosciuti dalla comunità scientifica per la loro efficacia nel generare inclusione, operando, in ambito pedagogico, per la primarietà dell'interrogazione critica²¹.

¹⁹ P. Malavasi, *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia 2008, p. 40.

²⁰ Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Milano 1997, p. 15.

²¹ L. Mortari, *La ricerca educativa nel campo dell'educazione ambientale*, in Malavasi P. (a cura di), *op. cit.*, pp. 79-80.

Con riferimento alla didattica ambientale, occorre che l'alunno abbia come traguardo formativo un concetto accomunabile ad una sorta di armonia ambientale, esprimendo con tale rappresentazione metaforica l'acquisizione di principi fondamentali affinché le comunità, l'ambiente, possano dirsi ecosistemici. Siamo di fronte alla necessità di comprendere a fondo le interrelazioni della natura che resistono a quelle definite dalla globalizzazione antropocentrica; si avverte la necessità "di complessificare attraverso la riflessione ecobiologica la problematica antropo-sociale, che rimane soggetta ad alternative e schemi iper semplificati. La capacità di organizzazione naturale spinge quindi a nuove considerazioni in merito alla strutturazione dei sistemi e quindi ad una nuova e più complessa identificazione dei tratti propri della cittadinanza attiva che viene quindi ad essere intesa come strumento di promozione di elementi propri della nostra presenza, resi possibili dalla interrelazione secondo una logica armoniosa ed autonoma rispetto alla considerazione della presenza dell'uomo come monade²². Si pongono nuovi interrogativi in merito all'esercizio vivo della responsabilità di cui farsi carico, così da non consentire l'attivazione di modalità di *copilotaggio*, come indica Edgar Morin, per guidare e, ad un tempo, seguire la natura, per "scorgere una coevoluzione simbiotica attraverso trasformazioni reciproche fra una biosfera e un'umanità che sta diventando sempre più cosciente del suo divenire e del divenire del mondo. Alla scuola il compito di diventare un laboratorio di democrazia in cui si crea un equilibrio tra i cittadini del domani e i valori condivisi in cui la democrazia non sia un processo statico ma aperto e dinamico, continuamente adattabile alle trasformazioni economiche e politiche"²³.

²² E. Morin, *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze 1990, p. 133.

²³ G. Spadafora, *Una nuova democrazia per il ventunesimo secolo*, Roma, Anicia 2003, p. 59.

1. Progettare le competenze ambientali

Una efficace didattica dell'educazione ambientale dovrebbe quindi trovare attuazione sin dai primi anni di vita. Essa può garantire difatti la definizione di punti critici di osservazione, in grado di concorrere alla salvaguardia dell'ambiente e ad una formazione che accompagnerà il futuro cittadino lungo tutto l'arco della vita²⁴.

In merito alla educazione ambientale, essa risulta una attività che ha come elemento identificativo l'inclusione, poiché epistemologicamente protesa a raccordare la didattica per competenze alla educazione ambientale.

Quest'ultima, del resto, non si presenta come una nuova disciplina, ma una modalità di trattazione delle stesse discipline, portate su di un piano didattico finalizzato a perseguire, nella formazione degli individui, la completezza della loro personalità. A tal fine si parla di *whole institutional approach*, ovvero si di scuole "orientate alla sostenibilità" a 360°, presidi della legalità e della sviluppo compatibile ed inclusivo, in grado quindi di recepire nelle pratiche didattiche gli obiettivi della Strategia 2020 "Per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva", e di Education 2030 (Educazione agli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile Obiettivi di apprendimento)²⁵, laddove viene indicato come "tutte le istituzioni educative, dalla

²⁴ M. Baldacci, *La pedagogia come attività razionale*, Editori riuniti, Roma 2007, pp.200-227.

²⁵ L'Agenda 2030 per l'Educazione Globale L'UNESCO, in quanto Agenzia specializzata delle Nazioni Unite per l'educazione, è incaricata di indirizzare e coordinare l'impegno a favore dell'Educazione nell'Agenda 2030, che è parte del movimento globale per eliminare la povertà attraverso i 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile entro il 2030. L'educazione, essenziale per raggiungere tutti questi obiettivi, ha un Obiettivo dedicato, il numero 4, che si propone di "fornire un'educazione di qualità, equa e inclusiva, e opportunità di apprendimento permanente per tutti". Il Quadro d'Azione per l'Educazione 2030 fornisce una guida per la realizzazione di questi ambiziosi obiettivi e impegni.

scuola dell'infanzia all'istruzione universitaria e nell'educazione non-formale e informale, possono e devono considerare una loro responsabilità relazionarsi intensamente con i problemi dello sviluppo sostenibile e promuovere lo sviluppo delle competenze della sostenibilità²⁶.

Si tratti di presupposti di carattere ecosistemico, che vanno in maniera diretta a ridefinire le pratiche didattiche della scuola contemporanea, laddove viene indicato come “l’ESS non solo integra nel programma di studi contenuti quali il cambiamento climatico, la povertà e il consumo sostenibile; ma crea anche contesti di apprendimento e di insegnamento interattivi e centrati sull’allievo. Ciò che l’ESS richiede è un passaggio dall’insegnamento all’apprendimento. Essa richiede una pedagogia trasformazionale, orientata all’azione, che supporti un apprendimento autogestito, la partecipazione e la collaborazione, un approccio alla soluzione dei problemi, l’inter e la trans-disciplinarietà e il collegamento dell’apprendimento formale con quello informale. Solo tali approcci pedagogici rendono possibile lo sviluppo delle competenze chiave necessarie alla promozione dello sviluppo sostenibile²⁷”.

Le Linee guida sulla Educazione ambientale, redatte dal MIUR e dal Ministero dell’Ambiente, prevedono difatti che l’educazione ambientale debba essere intesa non come singola disciplina, ma come approccio interdisciplinare, da sviluppare in tutti i livelli di istruzione ed andando a definire una focus attento sulla tematica della biodiversità, della *green economy*, dell’alimentazione sostenibile, della tutela delle acque, contro l’inquinamento, in maniera trasversale; che sviluppi competenze che guardano alla educazione del cittadino, candidandosi a diventare “l’educazione allo sviluppo

²⁶ Ivi.

²⁷ Unesco, L’Agenda 2030 per l’Educazione Globale, Education sector, <http://www.unesco.it/it/News/Detail/358>

sostenibile – si legge nelle Linee Guida – il progetto nell’ambito del quale promuovere le competenze necessarie per mettere in discussione i modelli esistenti, per migliorarli e per costruirne insieme di nuovi. Educare gli italiani, i nostri figli e noi stessi, alla sostenibilità significa attivare processi virtuosi di cambiamento complessivo dei comportamenti e degli stili di vita. Un nuovo approccio all’ambiente fondato sulla sfera valoriale prima che su quella cognitiva. Una simile prospettiva indica quindi una rivisitazione profonda dell’attuale habitus culturale e quindi dei contenuti trasmessi a livello educativo. Una maggiore intelligibilità delle linee guida la si riscontra analizzando il documento delle Nazioni Unite a cui esse fanno riferimento, ovvero UNECE 2012 “*Learning for the future – Competences in education for Sustainable development*”, che può essere letto come un esplicito manuale della didattica per competenze degli educatori, dello sviluppo sostenibile evidenziando una precisa linea di interpretazione fra l’integrazione, la definizione di un pensiero critico e la capacità di immaginare il cambiamento, esplorando futuri alternativi. Quanto detto conduce alla possibilità di guardare allo sviluppo di competenze legate alla Educazione Ambientale come una modalità di promozione della inclusione. Risulta quindi quanto mai evidente la relazione esistente fra le competenze ambientali e le competenze sociali e civiche, dettagliate nella Raccomandazione 2006/9962/CE. All’interno delle competenze chiave sappiamo difatti che ve ne sono alcune che hanno un carattere trasversale, e quindi vanno a riguardare le discipline, seppure in maniera non specifica.

Si tratta di affrontare quindi la tematica che oggi risulta al centro dell’attenzione del legislatore, così come della comunità di ricerca, ovvero la corretta definizione degli ambienti di apprendimento. L’educazione ambientale alla quale abbiamo fatto riferimento, guarda alla promozione di una didattica finalizzata alla acquisizione di un sapere olistico, che va dunque

ad interessare l'ambiente come la persona. Alla base troviamo l'assunto che il sapere debba essere inteso come prodotto, definito da una circolare interazione tra individuo ed ambiente. È appena il caso di ricordare che "la natura non è considerata in sé, ma in rapporto alle influenze che esercita sulle comunità umane. Le influenze possono essere esercitate in due direzioni. Possono essere positive, perché offrono opportunità alle comunità. [...] oppure possono essere negative, perché pongono vincoli"²⁸. Emerge quindi la considerazione che l'ambiente non possa essere direttamente inteso come natura, ma come il prodotto di una complessa azione di antropizzazione.

Infine torna utile evidenziare come tutto ciò sia avvenuto a seguito di convinzioni valoriali e culturali, che hanno definito l'azione trasformativa operata dall'uomo sulla natura.

Va quindi considerata anche la promozione del senso di responsabilità, favorito dalla didattica dell'educazione ambientale. Già nella conferenza di Stoccolma nel rapporto Brundtland viene specificato come lo sviluppo sostenibile soddisfi i bisogni delle generazioni presenti, senza compromettere le possibilità per le generazioni future di soddisfare i propri bisogni. L'importanza strategica dell'educazione ambientale quindi evidenziata nella prima conferenza intergovernativa mondiale del 1977 con la dichiarazione di Tbilisi, vede avanzare ai governi la richiesta di programmare una conferenza di servizi, per inserire un complesso di misure nelle loro politiche per l'istruzione, che guardi all'intero sistema educativo, ispirandosi ai contenuti relativi all'ambiente, perseguendo nei programmi la riflessione, la ricerca e l'innovazione, nelle attività didattiche di educazione ambientale²⁹. Del resto nelle società delle

²⁸ A. Vallega, *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze, 2004, p. 341.

²⁹ Nella dichiarazione di Tbilisi sono definiti i seguenti caratteri dell'educazione ambientale: locale e multidisciplinare; impartita a tutte le età ed a ogni livello; educazione formale e informale, rivolta a tutta la comunità; capace di connettere

reti virtuali si corre il rischio di veder prevalere nei giovani esperienze virtuali, invece di relazioni ristrutturare in ambienti fisici. Una nuova educazione alla comprensione dell'ambiente, dell'identità, della sostenibilità lavora nella direzione della costruzione di una cittadinanza consapevole, all'interno della quale trovano residenza l'altro, inteso nella sua diversità; ricordiamo che in un "processo di comunicazione tutte le volte che un comportamento di una persona o di un animale si impone all'attenzione di un'altra persona o animale"³⁰. La progettazione educativa sostenibile diventa allora la comunicazione pubblica, attraverso la quale strutturare l'*essere con*, in un dialogo reale, inteso a comprendere ed includere l'intero contesto umano con i suoi bisogni educativi speciali.

Al fine quindi di ricondurre la nostra attenzione al focus centrale del tema qui dibattuto, dobbiamo collocare gli strumenti di analisi delle modalità di intervento, in un ambiente specifico, al fine di favorire l'inclusione. Ciò conduce alla individuazione degli elementi in grado di definire un ambiente specifico, per la promozione dell'inclusione, con particolare riferimento ai soggetti BES.

2. Valutare la didattica ambientale per l'inclusione con BES

Prima di procedere lungo tale percorso scorriamo le motivazioni che sottendono una simile prospettiva di analisi. In primo luogo occorre quindi considerare l'approccio compensato-

la conoscenza dell'azione attraverso un processo di assunzione della responsabilità; capace di stimolare la presa di coscienza individuale per dare il senso della continuità che collega l'atto di oggi alle conseguenze di domani; atta a dimostrare l'interdipendenza tra comunità nazionali e la necessità del principio di solidarietà per l'intera umanità.

³⁰ P. Watzlawick, J.H. Beavin, D.D. Jackson, *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma 1967.

rio, espressione dell'integrazione ed, al contempo, gli ambiti educativo di riferimento per una simile strategia di inclusione.

Essi risultano espressione di esigenze non direttamente correlabili ai bisogni formativi espressi dal soggetto, e di conseguenza, ancorati ad una visione tradizionale degli ambienti di apprendimento. L'inclusione, con il suo portato valoriale, in grado di innescare interventi didattici, si presenta come un processo; esso fa riferimento alla globalità delle sfere educative, sociali e politiche, intervenendo in maniera trasversale rispetto alle potenzialità espresse da ciascun soggetto, proponendo una fondamentale attenzione sulla trasformazione del contesto. In questa ottica è difatti possibile declinare la educazione *tout cour* come educazione inclusiva. Si tratta difatti di una dimensione sociale, che fa riferimento alla fondamentale costruzione di una relazione efficace e virtuosa fra contesto e soggetto, spesso considerata, secondo il modello sociale, espressione di logiche competitive, di ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione.

Alla luce dei problemi più complessi emersi occorre al contempo promuovere pratiche didattiche che abbiano passato il vaglio del sistema della formazione in generale, caratterizzandosi per una certa efficacia dimostrata. Tutto ciò, in linea con "la cultura della valutazione, e cioè dell'emergere di uno stato d'animo di abitudini, persino di riflessi, grazie ai quali si esprimono apprezzamenti regolari e continui sull'andamento corrente degli interventi didattici e sulle azioni formative per poterli curare in modo più adeguato alle esigenze del processo formativo"³¹.

La diagnosi è un processo che richiede tempi lunghi. Il primo passo per effettuare diagnosi consiste nella raccolta di informazioni ottenute da fonti multiple quali: insegnanti, genitori, educatori e familiari, utilizzando strumenti standardizzati.

³¹ M. Baldassarre, *Dai dati empirici alla valutazione*, Edizione dal Sud, Bari 2006, p. 9.

I principali strumenti a disposizione del clinico per effettuare una diagnosi sono: questionari; interviste; test cognitivi e neuropsicologici; osservazione. Presentare dei questionari a genitori e insegnanti può essere per il professionista un utile supplemento. I questionari consentono di ottenere dati in modo sistematico, ma presentano il limite dell'incertezza sulle modalità di valutazione da parte dei genitori o degli insegnanti. Di fatto, i compilatori non sempre riescono a discriminare i comportamenti del bambino. Alcuni genitori tendono ad enfatizzare sintomi minori, altri possono avere timore ad ammettere le difficoltà del bambino per paura di indurre a pensare ad una loro possibile carenza educativa nei confronti dei figli. Proprio per questi problemi, nonostante l'uso dei questionari sia utile, è comunque indispensabile una comunicazione verbale diretta sia con i genitori, che con gli insegnanti e con il bambino stesso³². Il nuovo approccio alla valutazione supportato dalla docimologia ne sottolinea la trasversalità, in quanto oggetto di innovazione non sono le pratiche valutative ma l'intero processo di insegnamento/apprendimento³³. Del resto, quest'ultimo, come la valutazione in ambito scolastico di pratiche di interventi implicano un cambiamento non di superficie, per ripensare in profondità i modi di fare scuola in tutte le loro manifestazioni, nell'ottica dello sviluppo di una nuova competenza educativa. E, d'altro canto, l'appartenenza, in maniera compiuta e responsabile ad una comunità richiede specifiche competenze per essere interpreti di una cittadinanza attiva. Necessaria risulta l'attitudine a valutare, che comprende la capacità di individuare

³² C. Cianchetti, E. Fedrizzi, D. Riva, P. Pfanner, *Strumenti di valutazione clinica in neuropsichiatria dell'età evolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2006, p. 147.

³³ A. Notti, *Scuola, cultura e modelli di ricerca*, in AA.VV., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2018, pp. 912-914.

comportamenti in grado di favorire lo sviluppo armonioso dei contesti all'interno dei quali abbiamo strutturato la vita in comunità; va ricordato del resto che gli strumenti di valutazione efficaci si caratterizzano per essere anche strumenti per l'insegnamento e l'apprendimento, in grado di assicurare coerenza all'impianto di progettazione didattica, mentre, al contempo, incrociare l'osservazione strutturata dell'insegnante, con l'autovalutazione, sollecitata gli allievi ad una maggiore comprensione dei comportamenti da sviluppare³⁴. Del resto, l'attività valutativa, ben lungi dal ridursi al solo giudizio sul rendimento scolastico dello studente, diventa lo strumento attraverso cui la scuola verifica sistematicamente se stessa mirando a migliorare di continuo i propri interventi"³⁵.

È appena il caso di ricordare come non sia “sulla struttura superficiale delle pratiche didattiche e valutative della scuola che occorre esplorare le potenzialità del costruito della competenza, bensì sulla struttura profonda, sui modi di pensare l'apprendimento e l'insegnamento”³⁶.

3. Pratiche educative ecologiche: la pet therapy

Nell'ottica della promozione dell'inclusione, con la strutturazione di una relazione uomo-ambiente che ridisegni su basi nuove gli elementi di interazione, emergono oggi pratiche di intervento didattiche assistite con gli animali, che intendono promuovere gli apprendimenti nell'allievo, non rinunciando al

³⁴ A. Marzano, D. Milito, *Progettare e valutare per l'efficacia* formativa, Editoriale Anicia, Roma 2013, pp.154-170.

³⁵ G. Elia, *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini scientifica, Milano 2003, p. 26.

³⁶ M. Castoldi, *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018, pp. 17-18.

riconoscimento della soggettività di quelli che un tempo sarebbero stati riconosciuti unicamente nella loro funzione d'uso. Si tratta della Pet Therapy, termine con il quale si indica una pratica nata in Inghilterra e diffusasi in maniera particolare negli Stati Uniti e quindi nei paesi europei; originariamente essa non è stata intesa quale intervento assistito con l'animale³⁷. Oggi, anche con l'istituzione del "Centro di Referenza Nazionale per gli interventi assistiti con gli animali e Pet therapy" è possibile considerare tale pratica nella sua interezza³⁸, proprio in considerazione del "merito di aver raccolto il crescente interesse della società verso trattamenti volti a garantire il recupero del benessere globale dell'individuo malato o in difficoltà, di promuovere lo studio e la diffusione dei vari tipi di attività svolte con gli animali uniformando i comportamenti degli operatori"³⁹.

Distinguiamo la tipologia di impiego degli animali, in funzione della finalità per la quale essi risultano addestrati.

Definiamo animali familiari quelli generalmente di proprietà del soggetto, con i quali si instaurano relazioni di tipo assistenziale; animale da servizio, dato all'utente solitamente portatore di un deficit limitante (esempio cecità) fa riferimento agli animali da servizio, con riferimento a cane golden e labrador, retriever, particolarmente indicati per mitezza, affidabilità, affettuosità a definire relazioni di supporto nei confronti dell'utente a cui sono

³⁷ Il termine "*Pet Therapy*", coniato dallo psichiatra americano Boris Levinson nei primi anni '60, letteralmente significa "terapia dell'animale da affezione". Oggi questa definizione è generalmente superata perché l'attività con gli animali si è inserita e ha trovato applicazioni in altri nuovi contesti non strettamente terapeutici, ma anche educativi, ludici ricreativi, di utilità sociale, promozione della salute e di sani stili di vita in senso più in generale, etc. La *Pet Therapy* oggi è definita, nel suo complesso "Intervento Assistito dall'Animale" (I.A.A.).

³⁸ Accordo Ministero della salute Regioni Province autonome 2015, ai sensi degli articoli 2, comma 1, lettera b) e 4, comma 1 del decreto legislativo 28 agosto 1997, n. 281 tra il Governo, le Regioni e le Province autonome di Trento e di Bolzano sul documento recante "Linee guida nazionali per gli interventi assistiti con gli animali (IAA)".

³⁹ *Ibidem*. p. 3.

donati. Affinché si possa parlare di Pet Therapy occorre tuttavia che si sia proceduto alla pratica di una didattica sugli animali da servizio e assistenza svolta per preparare questi animali che dunque possono risultare di notevole supporto per le persone disabili; infine vi è una ulteriore tipologia di animali destinati a progetti di Pet Therapy. Nella definizione di un progetto è necessario tenere nella giusta considerazione la predisposizione del soggetto nei confronti delle varie specie animali, fattore in grado di determinare il grado di efficacia dell'attività progettuale realizzata. Per gli interessi specifici dell'attuale trattazione si farà riferimento alla capacità di interazione del cane con l'uomo, risultato efficace in compiti delicati e situazioni complesse. Ai fini della riuscita dell'attività progettuale, il cane deve essere preventivamente selezionato, con riferimento alla taglia al sesso al tipo di mantello dell'animale (per esempio un utente particolarmente timoroso è bene che sia affiancato da un animale di piccola taglia quantomeno nelle fasi iniziali dell'attività progettuale). Si ricorda che la cinoterapia⁴⁰ risulta essere fra le terapie mediate dall'animale più praticate, anche in considerazione del tradizionale legame esistente con questo animale.

All'interno delle pratiche di Pet Therapy risulta utilizzato anche il gatto con soggetti che, per l'età avanzata, necessitano di una interazione discontinua; l'animale sarà addestrato a farsi accarezzare.

L'altra pratica adoperata è quella relativa alla interazione uomo-delfini; si tratta di un'attività praticabile soltanto in alcuni centri, con animali in cattività. Si è dibattuto rispetto alla opportunità di strutturare relazioni di questo tipo, della limitazione della libertà inflitta a questi animali. Principi della zooantropologia sottolineano difatti come la interazione animale-uomo non deve essere basata sul massimo beneficio per

⁴⁰ I.A.A. è l'acronimo con il quale vengono indicati gli Interventi Assistiti dall'Animale.

l'uomo, a scapito dell'animale. In merito ad attività di Pet Therapy con i delfini la Whale and Dolphin Conservation Society ha evidenziato come la DAT, la terapia assistita con i delfini, risulta estremamente costosa, mentre incrementa una industria basata su terapie che non hanno ricevuto riconoscimenti di scientificità. Si evidenziano inoltre i rischi relativi alla salute umana, derivanti da possibili infezioni mutate da questi animali, costretti a vivere in impianti artificiali in cattività.

I pesci d'acquario risultano essere un elemento in grado di contribuire a ridurre la tachicardia e da fungere da antistress. Coloratissimi, possono interrompere la monotonia di alcuni ambienti. La caratteristica di poter prendere il cibo dalle mani può contribuire a processi di responsabilizzazione in coloro che sono chiamati a prendersene cura.

I conigli per la loro particolare morbidezza possono risultare efficaci nel superamento di periodi di fasi critiche in bambini. La loro delicatezza può risultare utile ai fini della definizione di relazioni basate sull'attenzione e sulla cura.

Attività di Pet Therapy con il cavallo sono presenti in Italia da diversi decenni. Si preferisce per tali attività cavalli di età avanzata e mansueti. La relazione con il cavallo promuove la autostima e la presa di coscienza nel soggetto. Usato per la riabilitazione di persone che hanno subito ictus, affette da problemi psichiatrici, disturbi dello spettro autistico, iperattività, ritardi psicomotori o difficoltà visive. L'efficacia di tale pratica risulta sia montando a cavallo, che accompagnando l'animale da terra; la interazione uomo-cavallo ha mostrato di poter procurare un miglioramento della organizzazione complessiva dello schema corporeo, oltre a consentire l'individuazione e la valutazione del «locus of control» del bambino⁴¹.

⁴¹ E. Kirby, L. Grimley, *Disturbi dell'attenzione e dell'iperattività*, Erickson, Trento, 1994, pp.75-77.

È possibile praticare la Pet Therapy, facendo una prima distinzione, relativamente ai contesti familiari ed a quelli ospedalieri, dove praticarla. Nel primo caso, in realtà diffuso soprattutto negli Stati Uniti, dove vi sono associazioni di volontariato che si occupano di interventi assistiti con l'animale, è possibile praticare attività con i cavalli, durante la visita domiciliare. In Italia ci sono coadiutori cinofili che programmano attività di servizio a domicilio con i cani.

Esistono varie tipologie di interventi educativi mediati dall'animale.

1) AAA (Attività Assistite con gli Animali)

È prevalentemente un intervento di tipo ludico-ricreativo e di supporto psico-relazionale, finalizzato al miglioramento della qualità della vita, di varie categorie di utenti (bambini, soggetti disabili, pazienti ospedalizzati, pazienti psichiatrici, anziani, detenuti, etc.). Può essere svolta in vari ambienti (...); caratteristiche: non sono necessari obiettivi specifici e programmati per ciascuna visita⁴². Si tratta quindi di attività di carattere ricreativo e ludico. Gli obiettivi possono essere abbastanza semplici, ma soprattutto diventano espressione di esperienze piacevoli. Le AAA vengono consigliate in situazioni in cui i produttori dell'intervento risultano variabili; per tale ragione la proposizione di partner di interazione ed obiettivi a lungo termine risulta complessa.

I Luoghi in cui è possibile proporre le AAA sono comunità per minori, centri socio-educativi, ospedali civili, centri per la riabilitazione, case adibite all'ospitalità per anziani, contesti scolastici. I benefici attesi rispondono all'affinamento delle capacità di accettazione, al miglioramento delle abilità di relazione, ad uno sviluppo della capacità empatica, con maturazione del

⁴² <http://www.izsvenezie.it/temi/altri-temi/interventi-assistiti-con-gli-animali/>

proprio sé, nella consapevolezza dell'importanza dell'altro, con conseguente presa in cura e miglioramento delle abilità e delle capacità di relazione. Il contatto fisico con l'animale arreca, solitamente, anche benefici di carattere fisiologico.

2) *TAA (Terapie Assistite con gli Animali)*: si tratta di attività terapeutiche propriamente dette, volte a supportare ed integrare le terapie prescritte, in funzione delle diverse patologie. Si parla a tal proposito di coterapie, i cui obiettivi sono legati a miglioramenti di carattere cognitivo, mentale, oltre alla definizione di possibili specifici progressi, testati da indicatori di efficacia. Le TAA sono praticate in presenza di percorsi riabilitativi organizzati, da effettuare con specifiche equipe di Pet Therapy, con il coordinamento di professionisti della salute, ovvero il medico psichiatra. Le TAA risultano più dispendiose rispetto alle AAA.

Gli esiti a cui giungono mostrano tuttavia la loro maggiore efficacia. Nella effettuazione delle sedute è consigliabile usare filmati YouTube, al fine di documentare gli effetti prodotti nelle aree cognitive psicosociali, comportamentali e psicologiche. I luoghi in cui è possibile adoperare le TAA sono annoverabili tra quelli prima elencati con particolare riguardo per i centri ospitanti malati affetti da Alzheimer o demenza, lungodegenti, nei reparti di neuropsichiatria, centri diurni e residenziali, ospitanti pazienti con patologie psichiatriche.

3) *EAA (Educazione Assistita con gli Animali)*: si tratta di interventi educativi con specifiche finalità, volti al miglioramento delle capacità cognitive; questo percorso è gestito da un insegnante o un educatore che prevede una programmazione e la definizione di obiettivi da raggiungere, soggetti a verifica periodica; le finalità risultano ludico-educative. Risultano essere interventi particolarmente consigliati nei soggetti iperattivi, che, attraverso l'educazione assistita con gli animali, possono giungere ad un controllo e maturazione, all'acquisizione di regole finalizzate alla esplicazione di compiti specifici. Con gli EAA è possibile progettare attività di Pet Therapy anche

senza la costante presenza dell'animale. I benefici vengono individuati nel miglioramento della memoria a breve e a lungo termine, nell'acquisizione di nuove conoscenze relative al mondo animale, nel miglioramento delle capacità relative al problem solving, alla produzione di corretti modelli comportamentali. Attività come spazzolare e, in genere, prendersi cura dell'animale invitano il soggetto a sviluppare capacità empatiche, come anche sviluppare attenzione nei confronti dei bisogni dell'altro, oltre a compiere esercizi riabilitativi necessari per interagire con l'animale. Le attività che è possibile compiere riguardano passeggiare con l'animale, parlare e parlargli, acquisire nozioni sul mondo animale, attività creativa e stimolazione sensoriale a seguito della osservazione.

Conclusioni

Emerge dunque, a bene vedere, un sentire nuovo, conseguente ad una temperie culturale che guarda con rinnovato interesse all'ambiente quale contesto all'interno del quale costruire una cittadinanza responsabile, perché in grado di prendersi in carico l'alterità e la diversità, esercitandosi in una nuova progettazione dell'*I care*. Le dimensioni esplicitate con la pedagogia dell'ambiente insegnano a guardare con occhi nuovi a contesti di intervento resi marginali, finanche afoni, se privati del riconoscimento della loro soggettività. Al contrario, le educazioni all'ambiente “favoriscano forme di cooperazione e di solidarietà. Questa fase del processo formativo è il terreno favorevole per lo sviluppo di un'adesione consapevole a valori condivisi e di atteggiamenti cooperativi e collaborativi che costituiscono la condizione per praticare la convivenza civile”⁴³.

⁴³ Indicazioni nazionali e nuovi scenari, MIUR 2018, p. 6.

Le nuove considerazioni in merito alla necessità di coniugare lo sviluppo e l'uso delle tecnologie con una più autentica dimensione dell'umano si muovono lungo questo comune percorso, dove si sta procedendo alla riconsiderazione delle finalità proprie degli strumenti, prodotti della tecnica, per assumersi il compito di perseguire fini coerente con la promozione dell'ecosistema tutto. Perché la comprensione è nello stesso tempo mezzo e fine della comunicazione umana. Non può esservi progresso nelle relazioni fra individui, fra nazioni, fra culture, senza reciproche comprensioni⁴⁴. È opinione oramai condivisa quella che alle pratiche didattiche attribuisce la possibilità di ingenerare cambiamenti, oggi al centro anche della riflessione dei comparti economico-industriali: "l'importanza della funzione dell'iniziativa imprenditoriale e il valore della responsabilità sociale in ambito politico-economico (occorre che venga) inquadrato in un contesto giuridico che le ponga al servizio della libertà e della formazione umana"⁴⁵. Tematiche che fanno riferimento al concetto di responsabilità sociale d'impresa⁴⁶, chiamando in causa gli attori economici, sociali e quindi politici, nella misura in cui la definizione di un contesto non può prescindere dai soggetti che al suo interno vi operano, che possono quindi essere considerati *stakeholder*, perché direttamente interessati alle sorti della casa comune, ovvero all'ambiente datoci in uso, per un tempo limitato. Si pongono così le basi per avviare pratiche di intervento didattico che valorizzino le diversità, per sostenere e promuovere i tanti singoli bisogni, in un'azione di personalizzazione che riconosca la possibilità di diritti estensivi, ovvero in

⁴⁴ Cfr., E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.

⁴⁵ P. Malavasi, *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e pensiero, Milano 2007, p. 187.

⁴⁶ Cfr., L. Pati, *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La scuola, Brescia 2007, pp. 177-182.

grado di riguardare ognuno, all'interno di una società plurale: un "luogo fisico ed etico dove sviluppare l'attività dell'individuo, delle sue potenzialità inesprese, delle sue relazioni umane associative"⁴⁷, per la promozione di una cittadinanza in grado "fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti"⁴⁸.

Riferimenti Bibliografici

- Baldacci M., *La pedagogia come attività razionale*, Editori riuniti, Roma 2007.
- Baldassarre M., *Dai dati empirici alla valutazione*, Edizione dal Sud, Bari 2006.
- Bruner J. S., *Verso una teoria dell'istruzione*, Roma, Armando 1972.
- Cianchetti C., Fedrizzi E., Riva D., Pfanner P., *Strumenti di valutazione clinica in neuropsichiatria dell'età evolutiva*, Franco Angeli, Milano 2006.
- Castoldi M., *Costruire unità di apprendimento. Guida alla progettazione a ritroso*, Carocci, Roma 2018.
- De Luca C., *Una teoria pedagogica della solidarietà*, Anicia, Roma 2008.
- De Luca C., *Educare alla cittadinanza. Quale futuro?*, in G. Spadafora (a cura di), *Verso L'emancipazione. Una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma 2010.
- Delors J. et al., *Learning: the Treasure within*, Unesco, Paris 1996.
- Elia G., *La valutazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Guerini scientifica, Milano 2003.

⁴⁷ G. Spadafora, *Verso l'emancipazione, una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010, pp. 27-28.

⁴⁸ ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, Obiettivo 4, 2015, p. 14.

- Elia G. (a cura di), *La complessità del sapere pedagogico*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- Frabboni F., *Educare in città*, Editori riuniti, Roma 2006.
- Kirby E., Grimley L., *Disturbi dell'attenzione e dell'iperattività*, Erickson, Trento 1994.
- Malavasi P., *Per abitare la Terra un'educazione sostenibile*, Educatt, Milano, 2003.
- Marzano A., Milito D., *Progettare e valutare per l'efficacia formativa*, Anicia, Roma 2013.
- Galeri P., *Ambientando. Riflessione pedagogica ed esperienze didattiche per l'ambiente*, Educatt, Milano, 2009.
- Gennari M., *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Milano 1997.
- Malavasi P., *Pedagogia e formazione delle risorse umane*, Vita e pensiero, Milano, 2007, p. 187.
- Malavasi P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola editrice, Brescia 2008.
- Morin E., *Il pensiero ecologico*, Hopefulmonster, Firenze 1990.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano, 2001.
- Notti A., *Scuola, cultura e modelli di ricerca*, in AA.VV., *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2018.
- ONU, *Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*, Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, Obiettivo 4, 2015.
- Paccagnella L., *Sociologia della comunicazione*, Bologna, Il Mulino, 2004.
- Paolo VI, *Populorum progressio*, Castelveccchi, Roma 2017.
- Pati L., *Pedagogia sociale. Temi e problemi*, La scuola, Brescia, 2007.
- Piaget J., *La rappresentazione del mondo nel fanciullo*, Borin-ghieri, Torino 1966.

- Portera A., *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*, Erickson, Trento 2006.
- Rognini P., *Introduzione all'ecologia urbana e sociale*, Pisa, Servizio Editoriale Universitario, 2010.
- Rognini P., *Educare alla cultura del paesaggio. Sperimentazione di un protocollo comunicativo nelle scuole medie inferiori*. Bollettino della Società geografica italiana 2012.
- Righetto G., *Vulnerabilità, comunicazione ed ecologia umana*, Centro di ecologia umana, Padova 1993.
- Scalcione V., *Gli ambienti di apprendimento tra reale e virtuale*, D. Milito (a cura di) in *Apprendimento inclusione Competenze valutazione*, Anicia, Roma 2017.
- Scotto Lavina E., *Ecologia, scuola, formazione: una ricerca sugli studenti italiani*, Motta, Milano 1974.
- Semeraro R., *Educazione ambientale, ecologia, istruzione*, Franco Angeli, Milano 1990.
- Spadafora G., *Per una pedagogia della persona della persona individualizzata. Alcune riflessioni*, in C. Laneve, C. Gemma, *Pedagogia Ricerca Valutazione*, PensaMultimedia, Lecce 2005.
- Spadafora G., *Una nuova democrazia per il ventunesimo secolo*, Anicia Roma 2003.
- Spadafora G., *Verso l'emancipazione, una pedagogia critica per la democrazia*, Carocci, Roma, 2010.
- Vallega A., *Geografia umana. Teoria e prassi*, Le Monnier, Firenze 2004
- Vita M., Vianello F., a cura di, *L'ambiente entra in classe*, Regione Veneto – Azienda Regionale Foreste, Venezia 1994.
- Whitehead F.H., Rizzoli N., *Ecologia pratica per l'educazione ambientale: guida per esercitazioni sul campo e in laboratorio*, Edagricole, Bologna 1994.

Documenti

Accordo Ministero della salute Regioni Province autonome 2015
Agenda 2030 per l' Educazione Globale, Unesco
Indicazioni nazionali e nuovi scenari, Miur 2018
Indicazioni nazionali e nuovi scenari del 2018

Sitografia

<https://rm.coe.int/16806ccc07>

<http://www.unric.org/it/agenda-2030>

<http://www.izsvenezie.it/temi/altri-temi/interventi-assistiti-con-gli-animali/>