

ISSN: 2036-5330

DOI: 10.32076/RA11204

Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Provocazioni di educazione ecologica dal pensiero di Arne Næss

Where is joy in a world of facts? Provocations of environmental education from the views of Arne Næss

Luca Odini¹

Sintesi

Il contributo si propone di portare alla luce alcuni aspetti salienti del pensiero di Arne Næss che conducono a rileggere, in chiave critica, le proposte di educazione ambientale che vengono offerte nelle attività educative e didattiche. Attraverso la prospettiva della *deep ecology*, il tema della relazione verrà ripreso come uno degli aspetti fondamentali che ci consentirà di scardinare una razionalità economica che vede nell'ambiente una risorsa da sfruttare, e come obiettivo fondamentale della pratica formativa il solo sviluppo delle capacità produttive dell'uomo.

Parole chiave: Educazione ambientale, Ecologia profonda, Arne Næss, Natura, Educazione.

Abstract

This paper aims to highlight some key aspects of Arne Næss' thought that lead to a critical review of the environmental education proposals offered in educational and didactic activities. Through the perspective of *deep ecology*, the theme of the relationship will be proposed again as one of the main aspects enabling us to deconstruct an economic rationality that considers the environment as a resource to be exploited and only the development of man's productive capacities as the fundamental objective of educational training.

Keywords: Environmental education, Deep ecology, Arne Næss, Nature, Education.

1. Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane, luca.odini@univr.it

1. Introduzione

Il presente contributo si propone di fornire degli spunti di riflessione utili a leggere, con occhiali diversi, le proposte di educazione ambientale che offriamo nelle attività educative e didattiche attraverso un particolare approccio al mondo dell'ecologia.

Dopo una contestualizzazione teorica dei portati culturali del mondo contemporaneo, e delle conseguenze di questi sul mondo dell'educazione, cercheremo di far emergere alcuni elementi salienti del pensiero di Arne Næss per coglierne la significatività nella costruzione di paradigmi umanizzanti per il sapere pedagogico. Grazie alla prospettiva della *deep ecology* cercheremo, infatti, di individuare degli spunti in grado di fornirci elementi capaci di rileggere le esperienze quotidiane di educazione ecologica nei contesti educativi, per liberare possibilità e potenzialità intrinseche che molto spesso teniamo sopite, e per cogliere quanto questi paradigmi possano portare a modificare profondamente schemi, approcci e comportamenti che diamo per scontati nelle routine di ogni giorno.

2. Il contesto

Appare piuttosto evidente come uno dei temi più pressanti che sta caratterizzando il panorama contemporaneo sia sicuramente quello ambientale e del tipo di rapporto che abbiamo con ciò che ci circonda. Dalla sostenibilità ecologica alla sostenibilità di un certo tipo di rapporti di produzione e di un sistema economico, l'uomo, nel mutare del tempo ha sempre cercato di tematizzare questa relazio-

ne che, mai come oggi, è diventata centrale per chi voglia coltivare un pensiero critico e riflessivo sulla contemporaneità e sul futuro.

Questi aspetti coinvolgono inevitabilmente sia elementi più generali del nostro approccio culturale, che il modo in cui noi pensiamo, percepiamo, ci relazioniamo e ci rapportiamo con gli altri e con il mondo. È inevitabile che questi assunti influiscano anche sul mondo della pedagogia e dell'educazione tanto che Dozza, a ragione, segnala come «la rivoluzione tecnologica e le vistose deviazioni economicistiche hanno radicalmente cambiato finalità, uso, valore dei repertori conoscitivi e professionali [...] hanno esercitato un'influenza enorme, stravolgente, sulla percezione di sicurezza del futuro, sui sistemi di valori e sui modi di vita di intere generazioni e di larga parte della popolazione» (2012, p. 15).

Si sente quindi l'urgenza di ripensare la pratica formativa «in modo da sottrarla all'interpretazione tipica della razionalità economica che vede in essa la via per sviluppare nell'essere umano innanzitutto le sue capacità produttive» in modo tale da ricordare che «l'educazione dovrebbe innanzitutto mirare ad una promozione piena dell'umano in ciascun soggetto educativo» (Mortari, 2019, p. 10). Mortari (1999; 2017; 2019) ha ampiamente sottolineato come la logica all'interno della quale costruiamo il nostro sapere, ed educiamo i più giovani, sia figlia della tradizione cartesiana che vede nel sapere e nella conoscenza un'attività in grado di dominare e di controllare il mondo. Ma è altrettanto evidente come, a un'analisi più approfondita, emerga che la mente non solo agisce attivamente sul mondo cercando di dominarlo

e incasellarlo, ma è essa stessa in qualche modo dominata. Sperimenta quindi una passività nei confronti di quelle stesse idee che si configurano come principi e fonti di significato. L'idea ha «la forza di condizionare la logica autoorganizzativa dell'eco-noo-sistema di cui sono parte all'interno di un processo coevolutivo che viene sviluppandosi fra le idee e il campo morfico della mente, e riconducibili entro una logica semplice di tipo causale-unilineare. Come ogni sistema vitale anche quello mentale funziona secondo una logica complessa, dove interagiscono differenti principi di azioni» (Mortari, 1999, p. 17).

Il nodo problematico sembra emergere dunque dal tipo di idea di natura che abbiamo, da come cogliamo il nesso tra l'ambiente e noi, e da questo nesso, da questa relazione, deriverà anche un comportamento e conseguenti prassi educative. Da un'impostazione metafisica e ontologica ne deriva una curvatura di carattere etico e pratico.

Non dobbiamo immaginare che questi aspetti siano estranei al mondo dell'educazione, non si costituiscono come un mondo parallelo, a parte. Cambi ricorda come la pedagogia trova una sua specificità nell'essere «scienza e filosofia insieme, poiché connette l'uomo al suo dover essere e predispone tecniche di raccordo di questi due piani» (2011, p. 137). E Severino, nel 1997, coinvolto dall'allora ministro Berlinguer per la riforma dei programmi scolastici, alla domanda su quali conoscenze dovessero avere i giovani che si formavano nelle nostre scuole, rispose che «deve soprattutto conoscere il *significato fondamentale* della situazione storica in cui si trova - qualcosa, cioè, che non riguarda

soltanto l'Italia, ma l'intero Pianeta e che non è un pulviscolo inafferrabile e impercorribile di cognizioni, ma ha una *forma*, una configurazione determinata. Deve conoscere i tratti essenziali del mondo in cui vive [...]. Ma qual è, in che consiste il contenuto determinato di tale significato fondamentale? [...] *La civiltà occidentale, ormai dominante sulla Terra, sta uscendo dal proprio passato*: chiede sempre meno aiuto ai valori della tradizione teologico-religiosa, filosofica, politica, umanistica, artistica, e si affida sempre più alla potenza della scienza moderna e della tecnica e alle forme di cultura che mostrano come tale potenza sia ormai il valore supremo» (Severino, 1998, pp.157-158).

Severino ha a più riprese mostrato, nei suoi studi, come questo dominio, questa volontà di potenza sull'essere, abbia la sua origine nell'impostazione che deriva da un orientamento della filosofia greca che evidenzia come «nel senso greco dell'ente si nasconde l'alienazione estrema, l'estrema lontananza della verità - ossia la persuasione che le cose, gli enti, sono niente. Il senso greco dell'ente è, per l'intera civiltà occidentale, l'evidenza originaria e fondamentale; ma ciò che l'Occidente sente come evidenza originaria è in verità la follia estrema: la persuasione che l'ente in quanto ente è niente. Il senso greco dell'ente è cioè la *nichilismo* nel suo significato più nascosto e più radicale» (1988, p. 169). La cultura occidentale dunque, si trova immersa in questa opposizione radicale, che nella maggior parte dei casi rimane inconscia e sotto traccia, tra ente e niente, ma se le cose oscillano tra questo modo di essere e il niente, su cui si fonda

la civiltà occidentale della tecnica, è evidente che questa volontà di dominio sulle cose formi la più estrema volontà di potenza che risiede nella fede, nell'esistenza, del divenire, che si configura essere la forma originaria della volontà di potenza (Severino 1988, p. 172). Si vede quindi come una forma di pensiero guidi, orienti e stabilisca il modo in cui si agisce. «Nel suo significato essenziale il nichilismo è appunto la persuasione che *le cose* - uomini, piante, acque, stelle, cielo, terra, pensieri, affetti, suoni, forme, città - *sono niente*: appunto perché è la persuasione che le cose escono dal niente e vi ritornano. La persuasione che gli enti sono niente è la follia estrema» (Severino 1988, p. 184).

Mortari (2017, pp. 18-19) giustamente sottolinea come finché si lasceranno intatti questi presupposti metafisici e non si cercherà di scalzare dal profondo queste radici antiecologiche, ogni critica alla cultura della tecnica, che svaluta la materia sensibile, risulterà monca.

3. Arne Næss e la *deep ecology*

Nella «follia estrema dell'occidente» si possono però trovare dei pensatori che sono stati in grado di intuire quanto fosse problematico il nesso che abbiamo citato, e sperimentare dei percorsi nuovi che andassero in direzioni diverse. Uno di questi è senza dubbio Arne Næss (1912-2009), il cui nome viene legato probabilmente più al mondo dell'ecologia che a quello filosofico o dell'accademia. A tutti gli effetti però è stato il più influente filosofo norvegese, in grado di occuparsi di una grande varietà di temi etici, epistemologici, metafi-

sici e di filosofia del linguaggio. Il suo nome tuttavia è indissolubilmente legato al mondo dell'ecologia come il padre e fondatore di quella che si chiama *deep ecology*, ecologia profonda (Næss, 1973, pp. 95-100), pensiero che ha influenzato significativamente non solo la filosofia norvegese e scandinava (Hartnack, 1967; Glasser, 2002), ma ha sfidato i canoni del pensiero occidentale proponendo un nuovo paradigma ecologico.

Næss, a un certo momento della sua vita e della sua produzione accademica, incomincia a occuparsi di una svolta verso una visione totale dell'ecologia, scriverà: «col termine ecosofia intendo una filosofia dell'armonia o dell'equilibrio ecologico. Una filosofia intesa come una forma di *sofia*, di sapienza, è dichiaratamente normativa e contiene sia norme, regole, postulati, asserzioni di priorità valoriale, che ipotesi riguardanti lo stato di cose nel nostro universo» (1973, p. 99).

Si capisce subito quindi come con il termine ecosofia egli intenda non solo esplicitare dei principi etici o una serie di norme per vivere in modo più o meno sostenibile con l'ambiente; il suo pensiero etico è il frutto e la conseguenza di come noi percepiamo il reale e le cose che ci circondano. Per Næss il pensiero della *deep ecology* è prima di tutto un'ontologia, e da un diverso approccio ontologico ne deriva un'impostazione etica radicalmente diversa. Il suo approccio diverso si sviluppa a metà degli anni Settanta del secolo scorso, quando il *Rapporto Meadows* (1972) metteva in guardia il mondo sui limiti delle risorse del nostro pianeta e sulla necessità che l'uomo ripensasse al suo impatto sull'ecosistema, quella che chiameremmo oggi l'impronta

ecologica. L'ontologia di Næss nasce dalla constatazione di una categoria di fondo che è quella della relazione: noi siamo e viviamo di relazioni, così profonde e così significative che non è più possibile contrapporre l'umanità con l'ambiente. La proposta della sua ontologia è quella di pensare a un campo unico totale e relazionale che lega tutti gli esseri, animati e non. Un approccio monista, quindi, che si pone al di là del pensiero dualista occidentale, tanto che per sua stessa ammissione si arricchisce grazie alle filosofie orientali, come si può evincere anche dallo spazio che lascia a queste ultime nel suo volume sulla storia della filosofia (Næss, 1967).

Ma un'altra evidente fonte di ispirazione del filosofo norvegese è sicuramente il pensiero di Spinoza e la sua etica, lo ammette lui stesso: «uno degli aspetti più interessanti dell'*Etica* è questo: essa delinea una visione totale - un insieme di premesse ultime nel nostro pensiero su noi stessi e sulla realtà più grande, della quale siamo una parte, e Spinoza la applica alle situazioni concrete. Esistono altri grandi pensatori che hanno tentato di fare lo stesso: Aristotele, San Tommaso d'Aquino, Thomas Hobbes. Spinoza però rimane una risorsa unica. Cos'è una visione totale? Qui parlo di ciò che potrebbe esser chiamato "un orientamento generale con applicazioni concrete". L'orientamento generale includerà comportamenti fondamentali, e, al livello più importante della visione, le applicazioni saranno decisioni ad agire in un certo modo in situazioni concrete. Una visione totale *non* è una filosofia in senso accademico. Qualsiasi articolazione verbale di una visione totale deve inevitabilmente essere frammentaria, ma deve include-

re la prassi» (Næss, 2015, p. 141).

Il concetto di natura alla base del pensatore norvegese viene quindi senza dubbio ispirato da quello di Spinoza e si caratterizza come una natura che «non è la natura passiva, morta, neutra (in quanto a valore) della scienza meccanicistica, ma è simile al *Deus sive Natura* di Spinoza. Omnicomprensiva, creativa (come la *natura naturans*), infinitamente ricca, e viva nel senso più ampio del panpsichismo, ma che manifesta anche una struttura, le cosiddette leggi di natura» (Næss, 2015, p. 128). In questo modo il dualismo che additavano Mortari (2017) e Severino (1988) come la base di pensiero a cui fa riferimento la follia dell'occidente viene ampiamente superato: «Il dualismo valoriale spirito/materia, anima/corpo non vale in Spinoza, né è di alcuna utilità nell'ecologia sul campo. I due aspetti sono entrambi aspetti completi di una singola realtà, e *la perfezione li caratterizza entrambi*» (Næss, 2015, p. 129).

Vediamo quindi come il pensiero di Næss proponga una revisione radicale che parte da un mutato assetto ontologico per mostrare un orizzonte di senso diverso che alla fine coinvolge, quasi naturalmente, anche i comportamenti etici. Callicot (1982, p. 174) mostra bene quest'oscillazione e queste implicazioni reciproche, in un paradigma ecologico, tra etica e ontologia: «L'ecologia cambia i nostri valori, cambiando i *concetti* del mondo di noi stessi in relazione al mondo. Ciò rivela nuove relazioni tra oggetti che, una volta mostrati, scombussolano i nostri vecchi centri di sentimento morale». Per questo riteniamo che un'ontologia di questo tipo possa fornire una solida base per ripensare a una teoria dell'educazione in grado di valorizzare tutte le

dimensioni dell'essere umano e di fornire un respiro più ampio e umanizzante alle nostre teorie pedagogiche. In questo paradigma di educazione ecologica, dunque, non viene proposto un correttivo a comportamenti potenzialmente dannosi per l'ambiente o per la natura, ma viene ripensato completamente il nostro approccio a ciò che ci circonda, alle nostre relazioni, al nostro rapporto con le persone e con le cose che abitano questo mondo.

4. Spunti pedagogici

Guadagnate queste basi, cerchiamo ora di analizzare alcuni snodi fondamentali del pensiero del filosofo norvegese, per coglierli come provocazioni a ripensare il nostro approccio all'educazione e immaginare come possiamo cambiare le nostre pratiche alla luce di questi paradigmi.

Uno dei concetti chiave che Næss individua ed elabora è quello della relazione, ed è evidente come questo tema assuma un aspetto così significativo proprio grazie alla sua impostazione ontologica. Il suo pensiero parte sempre da osservazioni immediate, noi siamo relazione, ogni organismo è un'interazione «la relazionalità ha valore ecosofico, perché aiuta a scalzare la tendenza a vedere gli organismi o le persone come qualcosa che può essere isolato dal proprio ambiente. Parlare di interazioni tra gli organismi e ambiente dà origine ad associazioni sbagliate, perché *un organismo è un'interazione*. Gli organismi e gli ambienti non sono due cose: se un topo fosse collocato nel vuoto assoluto, non sarebbe più un topo. Gli organismi pre-

suppongono un ambiente. Analogamente, una persona è parte della natura nella misura in cui rappresenta un nodo di raccordo all'interno del campo totale» (Næss, 2015, p. 66).

Se il pensiero pedagogico ha sempre tematizzato la relazione come uno degli aspetti fondamentali del suo essere, in quest'ottica il tema della relazione non è solamente uno tra i tanti aspetti da prendere in considerazione, ma quello fondamentale, perché dipende direttamente dall'impostazione ontologica che abbiamo visto. Ognuno di noi è interazione. Non è possibile scindere l'uomo dalla biosfera, ogni organismo, ogni essere, animato o non, fa parte di questa interazione e ne costituisce un anello fondamentale. Un approccio di questo tipo chiaramente recide alla radice ogni pratica che preveda un dominio di un essere su un altro, e cancella il portato che ci deriva dalla ormai onnipervasiva razionalità economica che vede nell'ambiente solo una risorsa da sfruttare, e il mondo come un luogo da depredare e da ridurre a una razionalità che calcola tutto in termini di profitto e di interessi. Chiaramente un'ottica di questo tipo rivoluziona completamente l'idea che la pratica formativa abbia come mira fondamentale lo sviluppo delle capacità produttive dell'uomo.

Una visione dell'educazione di questo tipo è il frutto di un paradigma economico e ideologico che in maniera onnipervasiva ha influenzato anche il nostro linguaggio, rendendoci ormai proni e succubi a un'ottica con una matrice antropocentrica e dualistica. L'esito di questa concezione è la considerazione dell'uomo come produttore e consumatore; l'altro, che sia un essere umano

o non umano, è visto solamente in questi termini e il suo valore è funzionale solamente alla produzione, al consumo e allo sfruttamento. In questo senso la lezione di Næss ci appare fondamentale nell'aiutarci a scardinare un'ottica dualista e antropocentrica in cui l'unica relazione prevista e plausibile è quella dello sfruttamento, dell'altro e delle risorse della terra. Giustamente sottolinea Mortari «il pensiero moderno si è costituito a partire dal desiderio di acquisire controllo sulle varie forme di vita ed è in questa prospettiva che il mondo può essere significato solo come l'orizzonte dell'utilizzabile. Il criterio di misura, tuttora dominante, per valutare l'utilità di un prodotto cognitivo, come una teoria, si fonda sul calcolo della sua capacità di contribuire al controllo della natura. Una filosofia ecologica dell'educazione deve trarsi fuori da questo orizzonte e assumere come interlocutore primario quel filosofare che si fa orientare dal principio di farsi cultore della vita» (2017, p. 39). E ci pare che l'orizzonte di Næss vada proprio in questa direzione.

Per questo il filosofo norvegese, sempre partendo dall'osservazione di uno stato del mondo, introduce la definizione del sé ecologico: «Il nostro ambiente immediato, la nostra casa (il posto cui apparteniamo come bambini), e l'identificazione con gli esseri viventi non-umani, sono largamente ignorati. Pertanto, introduco tentativamente, forse per la prima volta, il concetto di sé *ecologico*. Si può dire che siamo nella - e della - natura, fin dalla nostra origine. La società e le relazioni umane sono importanti, ma il nostro sé è molto più ricco nelle sue relazioni costitutive. Tali relazioni non sono solo quelle che abbiamo con

gli altri umani e con la comunità umana [...] ma anche quelle che abbiamo con altri esseri viventi» (Næss, 2015, p. 106). Vediamo quindi come Næss parta da una constatazione, dall'osservazione di come vi sia un mondo di relazioni che viene largamente ignorato, e questo, nella sua ottica, preclude la possibilità di sviluppare potenzialità. Il sé quindi non è più un elemento che si erge solitario cercando conferme della propria esistenza e rinchiudendosi sempre più in un cieco solipsismo, ma diventa il sé ecologico, un sé relazionale, che non può più fare a meno di aprirsi perché è immerso in un ambiente di relazioni che lo costituiscono.

La realizzazione di questo sé ecologico quindi non passerà attraverso lo sviluppo di una tecnica o di competenze spendibili nel mondo del mercato, ma troverà senso all'interno di quella relazionalità che vede lo sviluppo in termini di realizzazione profonda, in termini di valori universali, di crescita, anche spirituale, di rispetto dell'altro, animato o non animato che sia.

Questi elementi relazionali che nascono sorgivi in quest'ottica di realizzazione del sé ecologico, portano con sé la realizzazione della natura tutta; in quest'ottica, maturare, significherà portare alla luce le potenzialità più autentiche e vere del proprio essere rendendosi conto di quest'infinita potenzialità di relazioni e di legami.

Per questo l'uomo dell'ecologia profonda, che prende sul serio questo suo esserci nella natura, è un uomo che prende man mano consapevolezza che deve abbandonare una visione oppositiva, in cui l'ambiente rimane un oggetto, altro da sé; l'uomo che accetta

questo cambiamento è un uomo che scommette sulle potenzialità della natura tutta e quindi si fa carico dell'intero della natura, perché consapevolmente scopre che il senso dell'altro è anche il suo senso, ciò che realizza l'altro conduce alla realizzazione anche del proprio sé.

Questo va nella direzione che ricorda Mortari quando ammonisce che l'etica ecologica è diventata una necessità culturale, ma si tratta di un'etica della vita, un'etica che si sviluppa da quella che chiama un'ontologia del continuum dell'esserci. Per questo poi prosegue sostenendo come «se si assume che la filosofia dell'educazione, volendosi costituire come valida teoria per l'agire educativo, deve fare oggetto di riflessione di ogni foglio d'essere in cui si declina la condizione umana, e per tale ragione è chiamata a pensare oltre la sfera cognitiva, affettiva, relazionale e politica» (2017, p. 62). Questo pensiero va nella direzione di quella riabilitazione del sensibile che si oppone al dualismo cartesiano tipico della cultura occidentale in cui siamo immersi.

Næss va esattamente in questa direzione, indicando come «Le "descrizioni oggettive della natura" che ci sono offerte dalla fisica non dovrebbero essere viste come descrizioni della natura, ma come descrizioni di certe condizioni di interdipendenza, che però possono essere universali, comuni a tutte le culture» (Næss, 1994, p. 58). La natura oggetto, quella misurabile, oggettivabile, riducibile solo ad alcune caratteristiche funzionali alla sua manipolazione, rende parziale il nostro approccio con il mondo, e anche le esperienze di educazione ecologica che possia-

mo proporre nelle scuole. Un'impostazione di questo tipo, per il pensiero del filosofo norvegese, non solo cela diversi aspetti della natura, ma impedisce anche che si sperimenti un'altra delle caratteristiche che il nostro pensiero occidentale sembra averci adombrato e allontanato: la possibilità della gioia. Lo ricorda in queste parole: «La cosiddetta realtà fisica, nei termini della scienza moderna, è forse solo una parte di una realtà matematica astratta - una realtà dove non viviamo empaticamente. Il nostro ambiente vivente è fatto di ogni dettaglio variopinto, ricco di odore, sgradevole o bello, ed è pura follia cercare una cosa esistente senza colore, odore, o altre semplici qualità. Il valore di questo tema è un valore culturale ampio: la riabilitazione dello stato del mondo esperito immediatamente, il mondo colorato e gioioso. Dov'è la gioia in un mondo di fatti? Proprio al centro!» (Næss, 2015, p. 96).

Un aspetto ulteriore che potremmo dunque tenere in considerazione nell'esplorazione delle possibili ricadute pedagogiche del paradigma dell'ecologia profonda è esattamente quello della gioia, della possibilità di sperimentarla, di viverla. La gioia, per il filosofo, scaturisce dalla possibilità di coglierla all'interno di una interrelazione in cui ognuno si coglie come parte di una totalità. La contemplazione di un paesaggio, di una montagna, di un fiume, di un odore, di un gesto, di una carezza, significa cogliere non solo una relazione tra un soggetto e qualcuno o qualcosa che patisce questa relazione, ma un'esperienza che spontaneamente conduce a prendere parte a una totalità, in cui al centro si ritrova la gioia. Questo forse po-

trebbe essere una sorta di ammonimento da tenere sempre presente quando pensiamo alle attività che compiamo: «Tutto ciò che è fatto senza gioia è inutile» (Næss, 2015, p. 86). La gioia, secondo Næss, è uno di quegli elementi che scaturisce quando ci rendiamo conto della possibilità che ognuno di noi ha di maturare e di crescere all'interno di queste relazioni che ci costituiscono. Maturare, crescere, in questa ottica sembra portare alla luce un cammino di potenzialità inesprese che sono quelle probabilmente più autentiche, che conducono a quella che chiama autorealizzazione. In questo caso si tratta della realizzazione del sé ecologico, quindi di un'occasione di crescita, di consapevolezza e di maturazione che dipende ed è correlata a quella di tutte le nostre relazioni.

Næss afferma: «Ad oggi esiste essenzialmente una pietosa sottostima delle potenzialità della specie umana. La nostra specie non è destinata ad essere la piaga della terra. Se l'uomo è destinato ad essere qualcosa, probabilmente è ad essere colui che, consapevolmente gioioso, coglie il significato di questo pianeta come un'ancor più grande totalità nella sua immensa ricchezza. Questo potrebbe essere il suo "potenziale evolutivo", o una parte ineliminabile di esso» (Næss, 2015, pp. 123-125). Il potenziale evolutivo che ognuno di noi ha, è legato al potenziale evolutivo dell'intero della natura. E non è una pietosa sottostima delle potenzialità della specie umana quando educiamo a cogliere solo alcuni nessi della natura e delle cose? Se assumessimo questi principi come base per una teoria dell'agire educativo o come indicazioni per pensare, modulare o rinnovare

anche i nostri metodi didattici, come cambierebbero le nostre attività? Come cambierebbe il nostro approccio?

Dalla valutazione, ai rapporti che si generano nel gruppo classe, ai luoghi in cui educiamo, non potrebbe portare a una vera e propria rivoluzione in cui tutti ci si potrebbe sentire arricchiti? Se in ogni aula, in ogni scuola, in ogni corridoio appendessimo queste due massime, come monito permanente, la prima, il socratico «conosci te stesso», e la seconda, la provocazione di Næss: «tutto ciò che è fatto senza gioia è inutile», non avremmo un vero e proprio metro di giudizio completamente diverso in grado di stravolgere i principi da cui molto spesso ci lasciamo guidare?

Certamente queste sono esortazioni di carattere generale, ma l'intento è quello di lasciare aperta la possibilità di immaginare un orizzonte diverso, senza arrivare a indicazioni operative che, vista la struttura del saggio, porterebbero a sbilanciarlo su un terreno che ci riserviamo di approfondire in un secondo momento. Ci preme però sottolineare, a titolo esplicativo, come un'impostazione di questo tipo possa favorire una piena presa di coscienza delle potenzialità educative dell'ambiente e di ogni singolo individuo. L'integrazione di questi aspetti, solo apparentemente separati, potrà favorire la consapevolezza della possibilità di apprendere attraverso l'esperienza: uno strumento privilegiato che consente di sperimentare l'importanza della relazione tra sé, gli altri e il mondo. Vivendo queste dinamiche all'interno della complessità di una classe scolastica, si potrebbe trovare un elemento di equilibrio

nella continua tensione tra dinamiche di individualizzazione e di socializzazione. In questo modo si renderà evidente come il gruppo, nella sua interezza, sia impegnato in un unico progetto di produzione e di crescita culturale in cui ognuno, sviluppando le sue potenzialità, potrà sentirsi attivamente impegnato all'interno della comunità di apprendimento, gratificato e valorizzato per le peculiarità uniche che può portare allo sviluppo collettivo.

Una pratica formativa di questo tipo condurrebbe non solo a competenze spendibili nel mondo del lavoro per potenziare capacità produttive, ma porterebbe a sperimentare in maniera molto più radicale quella che chiamiamo l'educazione alla cittadinanza, e si tradurrebbe nella coscienza della nostra vocazione a essere cittadini di questo mondo. In un'ottica di questo tipo ogni cultura diversa, ogni approccio diverso diventa un arricchimento che aiuta nel cammino di questa scoperta di sé e di scoperta della propria vocazione all'esserci, in questo mondo, in modo consapevole.

Næss ricorda che il movimento dell'ecologia profonda ha una caratteristica fondamentale: «Ciò che caratterizza il movimento profondo [...] non sono tanto le risposte date alle "domande profonde", ma, piuttosto, che le "domande profonde" sono suscitate e accolte seriamente» (Næss, 1995, p. 210). Questo apre un mondo, perché ogni educatore, ogni insegnante, dovrebbe essere chiamato anche a rispondere e a coltivare queste domande profonde alle quali non dedichiamo mai abbastanza tempo, anzi, forse le sfuggiamo, per la paura delle risposte che potremmo e dovremmo dare.

5. Conclusioni

Nel breve percorso compiuto, abbiamo cercato di far emergere la profondità e la complessità della situazione di disorientamento e di crisi che stiamo vivendo. Una complessità aggravata dal fatto che molto spesso manca il tempo per fermarsi a riflettere sul senso di quello che stiamo facendo, delle pratiche che stiamo compiendo e degli effetti che poniamo in essere scegliendo di mostrare degli orizzonti di senso piuttosto di altri all'interno dei nostri contesti educativi. Abbiamo quindi cercato di individuare la possibilità di un percorso che riteniamo affascinante e ricco di implicazione filosofiche, ontologiche ed etiche, oltre che pedagogiche.

Se la complessità e la radicalità della sfida che questo pensiero ci pone innanzi ci spaventa, dobbiamo forse ricordare, come monito, le parole di Morton (2018, pp. 198-199) che scrive: «essere ecologici è come insegnare. Quando inizi a insegnare, ti sforzi tanto che diventa esasperante. Vuoi piacere agli studenti. Vuoi che ti piacciono. Non vuoi provare quell'exasperazione che tu stesso generi con il tuo accanirti. Inizi a lavorare con aggressività (oppure molli). Comprendi di essere un canale per i sentimenti negativi ma anche positivi tuoi e dei tuoi studenti, e il tuo dovere consiste nel trattenere questi sentimenti per il bene degli studenti. Poi ti domandi perché ti sforzi tanto, e forse inizi a lasciar correre. Inizi a fidarti. Inizi a capire che sei un insegnante nonostante tutto perché c'è almeno un'altra persona che sa che sei il loro professore. Ti aiuta a rilassarti. È uguale se sei un genitore [...]. Sei un essere perfettamente incarnato

che non è mai stato separato dagli altri esseri biologici [...]. Sei già un simbiote immischiato con altri esseri simbiotici. Il vero problema della consapevolezza ecologica e della relati-

va azione non è che è tremendamente difficile. È che è troppo facile [...]. Non *devi* essere ecologico. Perché *sei* ecologico».

Bibliografia

- Baird Callicot, J.** (1982). Hume's Is/Ought Dichotomy and the Relation of Ecology to Leopold's Land Ethic. *Environmental Ethics*, 4 (2), pp. 163-174.
- Cambi, F.** (2011). *Tre pedagogie di Rousseau*. Genova: Il Melangolo.
- Dozza, L.** (2012). Apprendimento permanente: una promessa di futuro. *Vivere e crescere nella comunicazione. Educazione permanente nei differenti contesti ed età della vita*. Milano: Franco Angeli.
- Glasser, H.** (2002). Introduction, Næss, A., & Haukeland, P. I., *Life's Philosophy reason & Feeling in a Deeper World*. Athens (GA): The University of Georgia Press.
- Hartnack, J.** (1967). Scandinavian philosophy. In P. Edwards (Ed.), *The Encyclopedia of Philosophy*, vol. 7, p. 301. New York: MacMillan.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J., & Behrens III, W. W.** (1972). *The Limits to Growth. Report for the Club of Rome's Project on the Predicament of Mankind*. New York: Universe Books.
- Morin, E.** (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Mortari, L.** (1994). *Abitare con saggezza la terra. Forme costruttive dell'educazione ecologica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (1998). *Ecologicamente pensando*. Milano: Unicopli.
- Mortari, L.** (cur.) (1999). *Natura e...* Milano: FrancoAngeli.
- Mortari, L.** (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari, L.** (2017). *La materia vivente e il pensare sensibile*. Milano: Mimesis.
- Mortari, L., & Silva, R.** (cur.) (2019). *Per una cultura verde*. Milano: Franco Angeli.
- Morton, T.** (2018). *Noi, esseri ecologici*. Bari: Laterza.
- Næss, A.** (1967). *Filosofiens historie: en innføring i filosofiske problemer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Næss, A.** (1973). The Shallow and the Deep, Long-Range Ecology Movement. A summary, *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*, 16 (1973).
- Næss, A.** (1994). *Ecosofia. Ecologia, società e stili di vita* (trad. it. di E. Recchia). Como: RED.
- Næss, A.** (1995). Deepness of question and the Deep Ecology Movement. In G. Session (Eds.), *Deep Ecology for the Twenty-First century*. Boston: Shambala Publications.
- Næss, A.** (2005). An Example of a Place: Tvergastein. In H. Glasser & A. Drengson (Eds.), *The selected Works of Arne Næss*. Dordrecht: Springer.
- Næss, A.** (2015). *Introduzione all'ecologia*. Pisa: ETS.
- Severino, E.** (1981). *La struttura originaria*. Milano: Adelphi.
- Severino, E.** (1988). *La tendenza fondamentale del nostro tempo*. Milano: Adelphi.
- Severino, E.** (1998). *Il destino della tecnica*. Milano: Rizzoli.