



arte |

# Seminario "Responsabilità per il creato: comunicazione ed educazione"

Roma, 28 febbraio 2003

- **Relazione: Responsabilità per il creato e comunicazione. Una nota etico-teologica**
- **Comunicazione**
- **Relazione: Riflessioni pedagogiche**
- **Comunicazione**



# R

## elazione: Responsabilità per il creato e comunicazione. Una nota etico-teologica

SIMONE MORANDINI - Fondazione Lanza (Padova)

Teologia, parola difficile, impegnativa: secondo la tradizione cristiana essa ambisce ad esprimere qualcosa del mistero santo di Dio o, almeno, più modestamente, a pensare il reale che abitiamo, o qualche suo aspetto, considerandolo alla Sua luce. Certo, le realtà che ci vedono convocati per questo seminario – le pratiche legate alla **comunicazione**, il mondo della **scuola** (e, più in generale, dell'educazione), l'**ambiente** – possono sembrare a prima vista assai eterogenee. Difficile a prima vista indicare coordinate comuni per la riflessione; difficile, in particolare, individuare prospettive teologiche che possano aiutarci a sviluppare una ricerca organica in questo campo.

In realtà, però, il tema del seminario non si limita a giustapporre i tre elementi, ma li lega in modo articolato – l'ambiente, evocato da un'espressione teologicamente forte come "creato" – figura quale oggetto di un'azione educativa e/o comunicativa nel segno della responsabilità. Avvieremo, allora, da qui la nostra riflessione, collocandoci dal punto di vista dell'etica teologica, come luogo da cui porre alcune questioni relative all'ambito educativo ed a quello comunicativo in materia di ambiente.

### Domande

- Comunicare l'ambiente: un lemma suscettibile di una lettura dalle connotazioni fortemente tecniche, sia nei contenuti, che potrebbero coinvolgere le scienze ambientali, l'economia etc., ma soprattutto per la forma – sempre più carica di tecnologia – che la comunicazione viene assumendo nelle società avanzate. Tra l'altro molti vedono l'universo delle comunicazioni assumere caratteristiche di "chiusura", di autoreferenzialità, fino a poter essere letto come sistema "autotelico", autofinalizzato<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> L'espressione in F. BOTTURI, *Le implicanze antropologiche dell'innovazione tecnologica*, in Conferenza Episcopale Italiana, Commissione Episcopale per la Cultura e le Comunicazioni Sociali, Ufficio Nazionale per le Comunicazioni Sociali, Servizio Nazionale per il Progetto Culturale, *Strumento di lavoro per la preparazione del convegno nazionale Parabole mediatiche – fare cultura nel tempo della comunicazione*, pp. 26-31, qui p. 26.

Tuttavia la chiusura è solo apparente: in quest'ambito si giocano questioni che incidono profondamente sulle nostre esistenze, con forti connotazioni etiche. La comunicazione, infatti, – quella mediatica, ma anche quella che si realizza nello spazio educativo – veicola pur sempre **informazione** ed il termine non può essere inteso solo nel senso neutro, algoritmico, veicolato dalla corrispondente definizione matematico-informatica. È **informazione** – realtà capace di dar forma, di formare i propri contenuti e gli stessi destinatari. Il messaggio, sia nei suoi contenuti che nella sua forma, ha sempre una sua forza **trans-formante**; l'azione di chi opera nell'ambito della comunicazione (come anche in quello della scuola) tocca – in misura più o meno profonda – la realtà stessa dei suoi destinatari.

- In particolare, la comunicazione sull'ambiente ha un ruolo fondamentale nel dar forma alla percezione che ne abbiamo ed alla responsabilità nei suoi confronti. Incontriamo qui una realtà ben nota a chi si occupa di etica: ogni assunzione di valore circa l'una o l'altra realtà è sempre strettamente intrecciata con una percezione, con uno sguardo sul mondo. L'etica, cioè, è sempre anche *visione*: una visione del mondo vissuta, che sa individuare e riconoscere ciò che al suo interno vale e merita attenzione.

Oggi, però, il mondo che abitiamo è sempre più mediato dalla tecnica – quasi una *natura seconda*, che noi stessi plasmiamo, dandogli forma. La tecnica, poi – nella forma di tecnica della comunicazione – interviene di nuovo a *plasmare la percezione* che ne abbiamo: anche la nostra visione del mondo è sempre mediata tecnicamente. In questo senso è chiaro che la possibilità di vedere realmente l'ambiente come valore, di coglierne l'importanza e la bellezza, come pure la minaccia che lo sovrasta, dipende in misura determinante dall'informazione.

- Ecco, allora, che proprio in quest'ambito emerge una serie – fin troppo lunga – di domande, che intrecciano elementi di natura tecnica ed interrogativi morali. Come si realizza la comunicazione in tema di ambiente? Quali contenuti attraversano lo schermo filtrante dei media ed in che forma tendono ad essere organizzati? È una successione di notizie su “casi” – più o meno eclatanti, più o meno urlate – ma comunque isolate? Oppure, si giunge ad esplorare in modo più approfondito la particolarità dei singoli eventi fino a far emergere analisi più ampie e prospettive globali? È possibile, insomma, fare informazione di qualità in questo settore, magari coordinando le possibilità offerte da media diversi (TV, Internet, radio...)?
- Sono questioni di ampia portata, che, per quanto riguarda i contenuti, credo di poter senz'altro girare agli interventi che seguiranno. A me compete piuttosto di ribadirne la drammatica valenza etica, che costringe a porle, sempre e di nuovo. Ciò si fa anco-

ra più chiaro nel momento in cui prendiamo coscienza del profondo impatto che la comunicazione e la formazione hanno nel formare stili di vita e, in particolare, **modelli di consumo** nelle società occidentali<sup>2</sup>. D'altra parte, non possiamo dimenticare il drammatico impatto che il "consumo lussuoso" dei paesi più avanzati ha sull'ambiente e sulla possibilità di sviluppo sostenibile dei poveri (un 20% della popolazione mondiale che si appropria dell'80% e più delle risorse ambientali). L'interrogazione si focalizza, allora, sull'impatto della pubblicità, sulle dinamiche di attivazione del desiderio – mai soddisfatto, sempre rinnovato – sui meccanismi di sostegno al consumo delle società avanzate che essa sa innescare. Una comunicazione orientata all'ambiente dovrà riflettere attentamente sul rapporto che essa stabilisce con queste componenti della dinamica comunicativa, che in alcuni media sembrano quasi trasformarsi in "contesto" (sponsor, spot..) e, anzi, in vere e proprie condizioni di possibilità della comunicazione stessa.

- D'altra parte, vi sono anche interrogativi che interessano in modo più specifico l'area della formazione scolastica, nella quale pure si realizzano dinamiche comunicative estremamente ricche di significato. Che spazio trovano i temi ambientali nei processi formativi scolastici (nell'IRC, ma non solo)? E, d'altra parte, in quali forme può realizzarsi un'educazione all'ambiente: oltre ai contenuti, quali pratiche, quali atteggiamenti andranno coinvolti nei diversi ordini di scuola? E chi sono i soggetti deputati a farsene carico (certamente non solo chi insegna le scienze naturali, ma neppure il solo insegnante di religione)? D'altra parte, quali spazi vi sono per un loro inserimento non forzato all'interno delle diverse discipline, nella prospettiva di un'azione integrata tra di esse? Come evitare il rischio della frammentazione (una serie di fatti o di dati, senza un'interpretazione adeguata che li raccolga), senza d'altra parte scadere in un frettoloso moralismo?
- Le questioni di natura pedagogica ed educativa saranno affrontate più direttamente in altri contributi. A me interessa piuttosto portare l'interrogazione sul ruolo delle comunità ecclesiali e dei loro membri all'interno di questi due ambiti comunicativi. Si tratterà di promuovere ed esplicitare una specifico cristiano o piuttosto di contribuire ad una crescita comune? O si tratta di due dimensioni complementari, delle quali occorre meglio pensare il raccordo?

<sup>2</sup> Sugli stili di vita rimando a S. MORANDINI, *Il tempo sarà bello. Fondamenti etici e teologici per nuovi stili di vita*, EMI, Bologna 2003, nonché a S. MORANDINI (a cura), *Etica e stili di vita*, Lanza / Gregoriana, Padova 2003 (in preparazione).

Da un lato, infatti, è certo che in questi ultimi anni sempre più chiara si è fatta la percezione della **responsabilità per il creato** quale elemento qualificante della testimonianza e dell'azione dei credenti e delle comunità ecclesiali<sup>3</sup>. Proprio il ripensamento della fede nel Dio creatore, la rilettura dei testi di *Gen. 1-2* (come abbiamo fatto anche in alcuni dei precedenti seminari tenuti in questa sede), ci ha condotto a riscoprire un imperativo etico, che chiama a farsi carico della cura del pianeta. Il recupero della confessione del Verbo, "per mezzo del quale tutte le cose sono state create" – ed, anzi, redente ed orientate ad una pienezza di vita attesa nello Spirito – ci invita ad una pratica di salvaguardia delle realtà ambientali. Una miglior comprensione di quell'immagine dell'uomo, che ci viene dalle Scritture ebraico-cristiane, ci chiede di pensarla come amministrazione responsabile della creazione. Se, infatti, "del Signore è la terra e quanto contiene" (*Sal. 24,1*), il ruolo dell'uomo è quello dell'affidatario, che riceve in dono il giardino – per abitarvi, viverne, coltivarlo, ma anche per consegnarlo abitabile alle generazioni future. Forti e numerose sono le voci – sia nella chiesa cattolica, con contributi particolarmente pregnanti da parte di Giovanni Paolo II, che nelle altre chiese cristiane – che hanno richiamato alla sostenibilità quale esigenza di uno sviluppo compatibile con l'ambiente<sup>4</sup>.

- D'altra parte, è pur vero che una sottolineatura unilaterale della fondazione teologica dell'impegno per l'ambiente potrebbe sollevare altri interrogativi: ha senso esigere una comunicazione eticamente orientata – e per di più in senso fortemente teologico – da parte di uno spazio pubblico, qual è quello della comunicazione? E, ancor più, nella scuola – specie nella scuola pubblica, nella scuola di tutti – quale ruolo può giocare un'etica che si radica in un'esperienza teologica e religiosa così forte, ma anche specifica? E, d'altra parte, che altra parola potrebbero dire i credenti che non fosse radicata nell'Evangelo?

I problemi emersi coinvolgono questioni ben più ampie di quanto si possa pensare di affrontare nella brevità di questa relazione. Valeva la pena di accennarle, ma ciò che intendo fare adesso è focalizzare la riflessione, esplorando uno spazio di riflessione articolato su due tesi, nelle quali si intrecceranno – nella distinzione – prospettive etiche e teologiche.

<sup>3</sup> Mi limito ad accennare tre titoli, all'interno di una bibliografia che cresce di giorno in giorno: S. MORANDINI, *Nel tempo dell'ecologia. Etica teologica e questione ambientale*, EDB, Bologna 1999; D.T. HESSEL, R. RADFORD RUETHER (a cura), *Christianity and Ecology. Seeking the Well-Being of Earth and Humans*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 2001; Ufficio Nazionale per i problemi sociali e il lavoro, Servizio nazionale per il progetto culturale, *Responsabilità per il creato. Un sussidio per le comunità*, LDC, Leumann (Torino), 2002.

<sup>4</sup> Rimando al database di documenti ecclesiali accessibile dall'indirizzo [www.progettoculturale.it](http://www.progettoculturale.it).

Ecco, dunque, la prima tesi: la formazione scolastica e la comunicazione in tema di ambiente hanno realmente bisogno di **un forte nocciolo etico**, ma **non sempre e non necessariamente** esso avrà da esprimersi come **etica confessionale**.

Il primo imperativo in quest'ambito è, infatti, piuttosto quello di far crescere la **percezione della comune responsabilità di fronte alla minaccia**. Questo richiede conoscenza – dati, contenuti, informazioni, ma anche analisi ed inquadramenti teorici. La responsabilità per l'ambiente non si sviluppa nel vuoto, ma può nascere solo dalla percezione della bellezza e della preziosità dell'ambiente, nella sua realtà di casa della vita – di ogni vita ed in particolare di quella umana – ma anche della sua fragilità, della minaccia che incombe su di esso. Occorre, cioè, che esso sia colto come dotato di un valore, che è però attualmente messo a rischio, a causa di comportamenti umani<sup>5</sup>.

Ad una pratica che intende orientare in questo senso potrà bastare di riferirsi, almeno ad un certo livello, anche solo ad un'etica “debole”, settoriale, parziale. Non necessariamente occorrerà evocare qui una prospettiva globale, capace di offrire un orientamento complessivo per la nostra esistenza, ma non per questo dovremo limitarci ad un'etica meramente procedurale. Penso piuttosto ad una prospettiva che, come quella di H. Jonas<sup>6</sup> (o in altro contesto di T. Hobbes), nasca dalla *paura*, dalla preoccupazione per la vita, dall'esperienza del rischio socialmente condiviso (la “società del rischio” di U. Beck<sup>7</sup>), per chiamare ad azioni miranti a tutelarla. Come rileva Jonas, la responsabilità per una vita, che scopriamo minacciata ed impossibilitata a salvarsi da sola dalla minaccia, diviene quasi un assioma, un nuovo imperativo, che non ha bisogno di fondazione ulteriore.

Certo, occorre anche fare un passo in più: la sola paura non è sufficiente; occorre meditarla e portarla a concetto, inscrivendola in *orizzonti di senso positivi*, capaci di interpellare efficacemente la responsabilità. È questo un dato che non si sottolineerà mai abbastanza: la percezione della negatività da sola non è sufficiente. In assenza dell'indicazione di orizzonti di senso, di prospettive viabili per farvi fronte, a livello personale e collettivo, essa genera solo demoralizzazione – e non certo un'etica capace di sostenere i nostri

<sup>5</sup> Mi pare inutile, in questo contesto, soffermarsi sulla differenza tra la prospettiva antropocentrica – certo più abituale alla tradizione cristiana – ed il biocentrismo, che caratterizza diversi autori contemporanei: la minaccia che grava sulla vita si presenta ad un primo livello come unitaria. Ad un secondo livello, naturalmente un affinamento ed un ripensamento delle categorie utilizzate si renderà necessario; per questo rimando a L. BIAGI (a cura), *L'argomentazione in etica ambientale*, Lanza / Gregoriana, Padova 2001 ed all'ampia bibliografia ragionata presente nel volume.

<sup>6</sup> H. JONAS, *Il principio responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino 1979.

<sup>7</sup> U. BECK, *La società del rischio*, Carocci, Roma 2000.

giorni difficili... Parole come *sostenibilità*, come sviluppo umano integrale, come *retinità* (o reticolarità) – per riprendere la bella espressione del documento dei vescovi tedeschi del 1998 – possono offrire indicazioni importanti in questo senso. L'esperienza del contrasto tra bontà/bellezza dell'ambiente e la minaccia che pende su di esso deve essere illuminata da quella della rinnovata qualità di vita che è possibile sperimentare in pratiche che fanno fronte alla minaccia, cercando forme nuove di armonia col creato<sup>8</sup>.

La prospettiva delineata fin qui è abbastanza essenziale da un punto di vista etico, ma già essa ci basta per individuare indicazioni importanti per il tema della comunicazione. Emerge, infatti, qui con chiarezza l'esigenza di una *comunicazione* (nel senso etimologico del termine) che sappia *mettere in comune, rendere comune* non solo specifici fatti o notizie, ma anche – attraverso di essa – una condizione vissuta, uno spessore di realtà, che in essa si esprime. Una comunicazione, cioè, che sappia “bucare lo schermo”, ma non per farci incontrare un altro volto di carta, la superficie di un'altra realtà costruita, ma per rivelare la comune condizione di minaccia e di corresponsabilità che viviamo. Una comunicazione ed una formazione che sappiano “dire il vero” – che esprimano lo spessore del reale che abitiamo, con le sue tensioni, con le sue angosce; che facciano comprendere che – nel linguaggio di Bauman – nelle questioni dell'ambiente non possiamo mai essere *solo* spettatori, ma ci troviamo sempre come attori, coinvolti (prima ancora che per motivi etici, per il nostro essere fisico e biologico di umani)<sup>9</sup>. È in questo orizzonte che possono trovare terreno fertile valori come la solidarietà e l'attenzione per le generazioni future: far crescere una coscienza ambientale significa costruire percorsi che attraversino la condizione che viviamo, per avviarci verso questa cittadinanza ad ampio raggio.

Una buona comunicazione in tema di ambiente – sia nello spazio dei media che in quello scolastico – non potrà, allora, che presentarsi come realtà densa, carica di spessore. Proprio per questo, d'altra parte, essa dovrà pure caratterizzarsi nel segno della polidimensionalità, coinvolgendo la componente informativa, ma anche quella emotiva – ad esempio tramite la conoscenza di luoghi di particolare bellezza – come anche quella ludica ed interattiva. Essa potrà soffermarsi su situazioni paradigmatiche, per segnalare problemi emergenti, ma anche per indicare pratiche esemplari.

<sup>8</sup> L'armonia col creato non è quella che ingenuamente si ritiene di poter ritrovare tornando all'"ambiente imperturbato" – ormai impossibile a realizzarsi, in qualunque parte di un pianeta ormai completamente antropizzato pianeta – ma quella che cerca di realizzare delle buone forme di antropizzazione: leggere, sostenibili, attente alla qualità e rispettosa anche delle altre forme di vita.

<sup>9</sup> Z. BAUMAN, *Orientare o subire il cambiamento?*, in *Rassegna di Teologia* 43 (2002), pp. 5-26.



Importante, poi, sarà un uso efficace di linguaggi metaforici, che aiuti a dar corpo a nozioni che ancora siamo abituati a percepire come troppo astratte; pensarsi come cittadini del pianeta, corresponsabili per la terra. C'è bisogno di immagini forti, di parole efficaci per far vivere, per infondere calore in nozioni ancora "fredde", ancora lontane dal vissuto quotidiano di tanti.

Fin qui i nostri riferimenti sono stati puramente etici: è ad una meditazione informata dell'*humana condicio* in un tempo di ambiente minacciato e di globalizzazione che abbiamo affidato l'invito all'assunzione di responsabilità nei confronti dell'ambiente stesso. È una prospettiva di cui abbiamo visto anche la capacità di esprimersi in percorsi formativi articolati, in cui il dato e la conoscenza vengono interpretati e ricondotti alle competenze del discente grazie all'azione competente del docente. E tuttavia l'etica – pur con tutta la ricchezza di contenuti che la caratterizza – non è l'unica né l'ultima parola che una comunità credente può pronunciare in questo campo. Del resto, chi parla dell'agire umano – chi riflette su di esso ed ancor più chi intenda tradurre tale riflessione in azione formativa/comunicativa – sa bene che esso non nasce mai solo da specifiche indicazioni di comportamento, se esse non vengono ad inserirsi in qualche orizzonte di senso, in qualche "grande narrazione".

Vorrei in questo senso proporre per il nostro tema alcune indicazioni, che ci vengono dalle Scritture ebraico-cristiane, quali le legge un teologo dall'interno della sua tradizione cattolica. Può forse stupire un riferimento così immediato alla Bibbia, su questioni che certamente la Scrittura non poteva aver presenti. Credo, però, che il ritorno alle fonti della fede sia una strategia teologica sempre necessaria, anche per interpretare quelle componenti del nostro vissuto che possono sembrare nuove. Non sbagliava, mi sembra, chi vedeva nella Scrittura il "grande codice", l'orizzonte interpretativo capace di informare di significati tanta parte della storia occidentale. Cercheremo, allora, di orientare in quest'ambito la nostra riflessione, raccogliendola attorno alla parola *creazione*, uno dei centri di significato della narrazione biblica – certo non l'unico, ma sicuramente tra i più rilevanti per il nostro ambito, tra i più ricchi di senso per il nostro tema.

- In primo luogo, un dato quasi ovvio, ma che sempre merita richiamare: creazione – o meglio "creato" – è il nome con cui i credenti chiamano ciò che nel linguaggio corrente diciamo natura e ambiente. L'abbiamo già segnalato: la fede legge il reale che abitiamo come  **dono**, come realtà sette volte buona (*Gen. 1*), come  **giardino**, da coltivare e custodire, nel segno del limite e della finitezza (*Gen. 2*). Lo legge come opera trinitaria: dono del Padre

ricco d'amore; spazio in cui il Verbo ha posto la sua tenda (Gv. 1, 14), ma che già abitava fin dal principio; *ktisis* mossa dallo Spirito verso il compimento escatologico (Rom. 8, 19-22). È proprio quel mondo naturale di cui si occupano gli scienziati ed i naturalisti – quello di cui narriamo nella scuola e di cui parlano i media, proprio il fragile spazio della vita – proprio esso allo sguardo credente appare anche come la creazione preziosa di Dio.

In questo senso – ed è una prima affermazione significativa anche per il nostro seminario – comunicare efficacemente l'ambiente, narrare con passione la bellezza di quella natura, che nella fede diciamo creazione, significa svolgere una professione ricca di significato. Anzi – ce lo ricorda l'espressione tedesca *Beruf* – si tratta di una *vocazione*, vorrei dire di un *ministero*.

- Ma ancor più tale riferimento illumina quelle pratiche che mirano alla cura dell'ambiente: non si tratta soltanto di difendere il nostro spazio d'esistenza minacciato – un'istanza che non può, in effetti, essere vista come mera espressione di paura o di egoismo, sia pure intelligente. Qui la prospettiva appare ben più ricca: si tratta di operare per la **salvaguardia del creato**, secondo l'indicazione delle Assemblee Ecumeniche di Basilea, Seul e Graz<sup>10</sup>.

In questo senso l'etica ambientale non è un'aggiunta tardiva ed un po' estrinseca rispetto ad un discorso morale cristiano, che avrebbe altrove il suo nocciolo costitutivo. Al contrario, se mai ci è dato di partecipare, in qualche misura, all'agire creativo di Dio, quasi agendo come *co-creatori* – un termine da usare con estrema discrezione – ciò si realizza proprio in quelle pratiche in cui tuteliamo efficacemente la casa della vita che Dio ha donato perché l'abitassimo. La categoria di creazione, insomma, orienta a collocare in un orizzonte ampio e positivo la preoccupazione per l'ambiente.

- La nostra esplorazione può forse procedere ancora un po'; per far questo, però, dovremo sottolineare che l'atto creativo non è solo la costruzione di un sfondo, statico, magari di scarsa rilevanza teologica, su cui poi si svolgerebbe il dramma della rivelazione e della storia di salvezza – questa sì davvero interessante. Siamo troppo abituati a pensare creazione, rivelazione, redenzione e santificazione come dimensioni separate: certo esse sono distinte, ma unico è il Dio che in esse opera, unico è lo Spirito che in noi le realizza, unica la realtà attraverso la quale esse giungono a noi. Non a caso, la grande tradizione cristiana ha visto nella creazione il primo atto della storia salvifica, la prima comunicazione di Dio alle sue creature, la prima tappa di una *oikonomia* divina che culminerà in Gesù Cristo. Quattro, in-

<sup>10</sup> M. MASCIA, R. PEGORARO (a cura), *Da Basilea a Graz: il movimento ecumenico e la salvaguardia del creato*, Lanza / Gregoriana, Padova 1998.

fatti, sono, secondo Ireneo di Lione, le alleanze di Dio con l'umanità: ancor prima di quella con Mosè e di quella con Gesù, infatti, vi sono quella postdiluviana con Noè e quella originaria in Adamo. Non c'è, insomma, un essere del mondo che non sia fin dall'inizio investito dall'agire vivificante di Dio: il tempo, che – ricorda Agostino – inizia con la creazione, è già fin da subito tempo di salvezza, segnato dall'azione del Dio della vita. Già nella sua stessa creazione il reale si trova orientato ad una crescita verso una forma che sarà piena solo nel tempo ultimo: l'intera storia del mondo è spazio di realizzazione di un grande processo formativo, che esplora, sviluppa e da risonanza a tutte le virtualità positive dell'atto creatore.

Non ho usato a caso l'espressione "processo formativo": non possiamo dimenticare che ogni azione vivificante di Dio, a partire dalla creazione stessa, deve essere confessata come azione di parola: "Egli disse e furono creati" (*Sal.* 148,6). Non dobbiamo lasciare che la nostra immaginazione si faccia catturare in modo troppo esclusivo dalle immagini del Dio artigiano di *Gen.* 2: *Gen.* 1 ci presenta piuttosto il Creatore che *dice* la sua creazione, che la chiama imperiosamente all'essere, allo splendore, alla vita. E, d'altra parte, la storia di salvezza è sempre *gestis verbisque* – intreccio di parola ed azione – secondo la felice espressione della *Dei Verbum*. Il Dio che opera salvezza e benedizione, insomma, è anche colui che nel farlo dice se stesso, che lascia traccia di sé, che chiama, insegna e coinvolge. Non a caso la Scrittura ricorda che dall'eternità, fin da quando egli fissava i cieli, quando tracciava un cerchio sull'abisso, quando ancora condensava le nubi in alto e disponeva le fondamenta della terra, accanto a lui c'era la Sapienza (*Pr.* 8,22-31) – figura misteriosa, volto di un Dio che si dice, che dialoga. Un Dio che si comunica – anche se magari spesso in forme opache, misteriose, bisognose di interpretazione (l'oscurità di una mangiatoia o l'ignominia di una Croce) – e che nel comunicarsi interpella, trasforma, vivifica il suo interlocutore.

Creazione e storia appaiono così inscindibilmente unite, come spazi di comunicazione vitale, attraverso il quale le creature vengono condotte alla piena verità della loro vita, quasi a disegnare una struttura sacramentale della creazione. Chi frequenta i mondi della scienza potrà trovare significative assonanze con una descrizione ecologica della realtà come rete, nella quale ogni ente comunica e riceve quell'energia e quell'informazione che permettono ad ognuno di essere e di essere ciò che è. In questo senso credo vada riletta anche l'indicazione di Teilhard de Chardin circa le potenzialità di una materia, che nel suo pensiero porta sempre oltre se stessa – quasi grembo gravido di vita, di intelligenza, persino di quell'Omega cristico, che ancora attende pieno

compimento<sup>11</sup>. Lo stesso Teilhard, d'altra parte, sottolineerà pure la *diafanità* della materia, quale caratteristica di un reale che nella sua profondità lascia intravedere la propria origine, proprio mentre la comunica in modo vitale. La struttura sacramentale della creazione ne dice qui, dunque, il dinamismo orientato alla vita – un dinamismo che l'etica, la formazione la comunicazione devono lasciar trasparire nella passione di una narrazione.

- Sono questi, del resto, temi cari alla tradizione cristiana, che incontriamo, ad esempio, in Ireneo di Lione – teologo della creazione, della bontà della creazione, di fronte ad una gnosi che pretendeva di ridurla a mero orizzonte di negatività. Troviamo nella sua opera maggiore, l'*Adversus Haereses*<sup>12</sup> espressioni davvero ricche di fascino per pensare un'azione comunicativa di Dio che si distende nella creazione e nella storia

Così Dio fin dal principio plasmò l'uomo in vista dei suoi doni; scelse i patriarchi in vista della loro salvezza; formava in precedenza il popolo per insegnare agli ignoranti a seguire Dio; preparava i profeti per abituare l'uomo sulla terra a portare il suo Spirito e a possedere la comunione con Dio (AH, IV, 1, 14, 2).

C'è, insomma, qui una grande *paideia*, che Dio avvia fin dalla creazione, nella quale il Verbo si comunica per formare uomini capaci di orientare la loro libertà sulla misura della sapienza divina – e così essere viventi. Per Ireneo, infatti, è ben chiaro che “la gloria di Dio è l'uomo vivente e la vita dell'uomo è la manifestazione di Dio” (AH IV, 2, 20,7). D'altra parte, già solo “la manifestazione di Dio che avviene attraverso la creazione da vita a tutti gli esseri” (*ivi*): la *paideia* porta con sé la comunicazione di vita – nella ricca pluralità delle sue dimensioni. Non è certo casuale che sia, in particolare, il Verbo ad essere indicato come soggetto attivo di questa dimensione formativa dell'azione di Dio, di questa comunicazione di sapienza carica di indicazioni vitali per il comportamento, che si estende fin dalla creazione attraverso l'intera storia della salvezza:

Il Verbo, passando attraverso tutte queste cose, offriva abbondantemente il suo aiuto a quelli che gli stavano soggetti, prescrivendo ad ogni creatura la legge adatta ed appropriata” (AH, IV, 1, 14, 2)

Per Ireneo, anzi, il Figlio

ha mostrato al genere umano nel tempo giusto e per il suo vantaggio le visioni profetiche, le diversità dei doni, i suoi ministeri e la glorificazione del Padre, alla maniera di una me-

<sup>11</sup> In questo senso, si veda, ad esempio, P. TEILHARD DE CHARDIN, *Il cuore della materia*, Queriniana, Brescia 1992.

<sup>12</sup> Le citazioni dell'*Adversus Haereses* (AH) seguono la numerazione interna del testo e sono tratte da Ireneo di Lione, *Contro le eresie*, in ID., *Contro le eresie e gli altri scritti*, Jaca Book, Milano 1997, pp. 44-485.

lodia ben composta e armoniosa. Dove c'è composizione, lì c'è melodia; dove c'è melodia, lì c'è il tempo giusto; dove c'è il tempo giusto, lì c'è il vantaggio (AH IV, 2, 20,7).

Sembra davvero di sentire la descrizione di un abile comunicatore, che – in ambito scolastico o in quello mediatico – progetta e mette in opera tempi e forme di una presentazione efficace, suadente e coinvolgente. È una figura di comunicazione che potrebbe essere resa più concreta esaminando diversi testi nei Sinottici, come Lc. 12, 23-31. Incontriamo qui un Gesù che invita i suoi interlocutori a guardare, a osservare la natura, a coinvolgersi con tutti i sensi nella comunicazione che egli sta loro rivolgendo. Un Gesù che guida a riscoprire la natura come luogo del dono, che trascende le dinamiche della necessità e della competizione per la vita. Un Gesù, che invita ad abbandonare l'ansia per il possesso, l'avidità di beni, la preoccupazione per la propria vita, liberando energie per la responsabilità per la vita ed il Regno. Un Gesù, insomma, che richiama una condizione vitale di creaturelità, di finitezza, invitando a meditarla per esplorarne tutta la densità sapienziale.

- Nella misura in cui la comunicazione sa davvero essere efficace azione per la vita, qualunque linguaggio essa usi – formazione o informazione, etica o annuncio – possiamo davvero vedere in essa una sintonia con la comunicazione del Dio che ama la vita e la fa crescere. Anche qui, infatti, troviamo il tentativo di “far parlare” la realtà del mondo, mettendone in luce il valore, come pure il suo affidamento alla responsabilità umana. Una comunicazione, insomma, che da voce alla vita, per promuovere la vita stessa.

---

## Conclusioni

Creazione come comunicazione fondante e come formazione da parte di Dio, dunque, e, d'altra parte, chiamata a corrispondervi in una comunicazione umana che sappia esplicitare il valore vitale di quanto ci è donato. Dio appare qui come paradigma significativo, che ci chiama alla sequela anche nel nostro vissuto professionale di uomini della formazione e della comunicazione (sono un insegnante e scrivo libri, quindi posso mettermi anch'io in questo gruppo).

Certo, questo non significa vedere immediatamente in ogni azione comunicativa un tassello del grande disegno di Dio: tra il suo ed il nostro agire, anche in presenza della somiglianza, permane sempre una *maior dissimilitudo*, che mette in guardia da facili identificazioni. La somiglianza è sempre parziale, analogica – o piuttosto metaforica, parabolica, per usare una terminologia biblica – ed è sempre “nella misura in cui”. *Nella misura in cui* la nostra azione

comunicativa lascia davvero trasparire la bellezza della creazione, il suo valore prezioso, la gratitudine per il suo darsi, essa può essere parabola dell'agire divino. *Nella misura in cui* il nostro agire sa lasciarsi informare dallo Spirito, per farsi chiamata alla responsabilità per la vita presente e futura, esso può testimoniare efficacemente di essere mossa e sostenuta da un'altra comunicazione, radicale, gratuita, fondante.

Ecco, insomma: se cercavamo una grande narrazione all'interno della quale inscrivere le considerazioni etiche della prima tesi, ci vediamo offrire la più grande narrazione possibile. È l'essere stesso del mondo che, interpretato nella luce della fede ci è apparso come un grande processo di comunicazione vivificante, da parte di colui che ne costituisce il fondamento ultimo. Probabilmente sul piano delle pratiche questo lungo *excursus* non aggiunge né modifica molto rispetto alla "nudità" della prima tesi – sul cuore etico della comunicazione per l'ambiente. Il tentativo è stato piuttosto quello di inserirla in quadro di respiro più ampio, di rivestirla di un gioco di riferimenti concettuali, di fornirle uno sfondo di valore e di senso.

Questo significa, da un lato, vedere drammaticamente accresciuta la nostra responsabilità di comunicatori e di formatori credenti in materia di ambiente. Dall'altro, però, ci darà la gioia di avvertire talvolta, quando meno ce lo attendiamo, attraverso le parole, le lettere, le immagini di cui ci serviamo, balenare il nome santo di Dio, che si dice come amore per la vita nel mondo e nella storia.



Un giorno di primavera di qualche anno fa mi trovavo a sorvolare con un idrovolante un parco nazionale australiano, grande una volta e mezzo l'Italia. Sotto di me scorrevano fiumi e laghi, zone umide e interminabili dune di sabbia, foreste e distese di vegetazione bassa, con centinaia di specie diverse di piante. Una sorta di grande, immenso scrigno di natura incontaminata, dove all'uomo era vietato mettere piede.

La', proprio quel mare, era uno dei due posti al mondo in cui era possibile coltivare le ostriche da perle, non quelle piccole, giapponesi, ma quelle grandi, dette appunto australiane, grandi quanto una nocciola; e potevano nascere, crescere e svilupparsi in quella zona proprio per quel perfetto equilibrio ambientale che era stato così attentamente preservato e protetto. Sembrava un altro mondo, ricordo, nella sua perfezione un mondo estraneo, quasi alieno, un mondo che non aveva mai conosciuto industrie, motori, abitazioni, un mondo che non era mai stato sporcato da nulla, assolutamente da nulla, un mondo dove il rumore del silenzio era fatto di vento, di onde, di fruscii.

Certo, essendo un giornalista che si è occupato spesso di ambiente e avendo girato molto, non era la prima volta che rimanevo senza fiato davanti ad un paesaggio particolarmente bello, ma mai come quel giorno di primavera, quando mi sorpresi a riflettere sulla grandiosità, la perfezione, e la complessità del creato. Ma, soprattutto, sull'estrema delicatezza degli equilibri che esistono in natura.

In poche parole, vedendo quell'angolo incontaminato, mi sono reso conto che il creato in fondo è come un grande orologio con i meccanismi in cristallo, un orologio talmente perfetto da essere destinato a battere il tempo dell'eternità.

Come lo stesso Pontefice ha detto meno di un anno fa, parlando alla vigilia del vertice mondiale di Johannesburg sullo sviluppo sostenibile, Dio ha messo l'uomo di fronte a questo capolavoro e gli ha dato il compito di coltivarlo e di custodirlo. Ora c'è da chiedersi se lo ha fatto. La risposta è – senza tema di smentite – no! L'orologio funziona ancora, ma qualche rotellina di cristallo si è spezzata, altri meccanismi ogni tanto s'incepiscono, il pendolo del tempo batte a volte a vuoto.

Stiamo vivendo insomma nel rischio, un rischio tremendo.

Anzichè custodirla, la natura l'abbiamo sfruttata indegnamente, ci siamo illusi che l'aria, l'acqua, la terra avessero capacità di assorbimento smisurate: l'aria l'abbiamo appestata con i fumi,

l'acqua l'abbiamo usata come discarica, la terra l'abbiamo spolpata e coperta di cemento.

Questo misfatto, questo immenso danno, questo tradimento nei confronti del creatore che ci aveva elevato al rango di custodi, lo abbiamo fatto sì e no in cento anni, in un solo, miserabile secolo.

Adesso si tenta affannosamente di correre ai ripari: si lanciano allarmi continui sullo stato del pianeta, sulle migliaia di specie animali e vegetali che scompaiono ogni giorno, sull'ormai famoso buco nell'ozono, sulle foreste tagliate, sulla pesca forsennata che spopola i mari.

Certo, denunce che danno in un certo senso la misura di come stia cambiando la cultura e il nostro atteggiamento nei confronti dell'ambiente, molto meno aggressivo di qualche decina di anni fa, quando non c'erano nemmeno gli allarmi, ma la logica brutale dell'arricchimento e le leggi spietate dell'economia continuano ancora a dominare il mondo.

Così, mancando una solidarietà internazionale vera, reale, e tirando ciascuno l'acqua al proprio mulino, in realtà non si riescono ad adottare misure serie per limitare i danni di quello che viene definito il bene comune, e consegnare ai nostri figli un ambiente ancora accettabile.

E cosa accadrà domani, quando i paesi più poveri, riusciranno giustamente a mettersi al passo con il progresso e anche loro avranno le industrie inquinanti, milioni di automobili, megalopoli smisurate e per stare al passo con l'aumento della popolazione dovranno sfruttare ancor di più risorse che rischiano di esaurirsi?

Non sto certo dicendo nulla di nuovo, sto solo mettendo insieme, uno dopo l'altro, gli elementi al centro del dibattito internazionale sullo stato del pianeta.

Certo, grazie al cielo, la natura ha in se la straordinaria capacità di rigenerarsi, di limitare i danni, di difendersi insomma da questi assalti, ma si arriverà ad un punto di non ritorno ed è quel punto che l'umanità deve temere ed evitare.

Di fronte a questo buio panorama, qual'è l'atteggiamento più comune? È quello riassunto così bene dalle famose tre scimmiette: non sentire, non vedere, non parlare. In realtà gli ambientalisti e gli scienziati che lanciano allarmi vengono nel migliore dei casi presi per "gufi", per catastrofisti. La realtà ci spaventa e non vogliamo conoscerla. In fondo, pensiamo, viviamo comodamente, non vogliamo rinunciare all'automobile, al mare o in montagna continuiamo ad andarci, il riscaldamento lo teniamo al massimo per cinque mesi l'anno.

Quale deve essere, in tutto questo, il ruolo dell'informazione? Questa situazione nel nostro paese – perché è di questo che ci occupiamo stamani – viene comunicata correttamente dai mass media? E se questo non avviene, perché non avviene?



La prima operazione da fare è distinguere tra i vari tipi di informazione.

- a) Intanto la *cronaca*: eventi clamorosi di inquinamento. Esempio classico e di stretta attualità, che scegliamo per rendere più chiaro il discorso, il naufragio della petroliera Prestige. Lo scafo che si spacca in due, versamento in mare di tonnellate di greggio, inquinamento dell'intera costa della Bretagna e danni enormi, che durano degli anni: il turismo praticamente cancellato, migliaia di pescatori che rimangono senza lavoro, alterazione sensibile, massiccia, dell'intero ecosistema; uccelli migratori che spariscono, sparizione dalla zona anche di numerose specie di piante, il sottile velo di olio che copre il mare per chilometri quadrati e non consente il ricambio e l'ossigenazione delle acque, fondali che non riescono più a "respirare". In questo caso, gli organi di informazione – tutti, senza eccezione – si occupano di ambiente e se ne occupano in modo massiccio: i giornali dedicando all'avvenimento intere pagine, le televisioni offrendo nei notiziari e nei servizi di approfondimento immagini impressionanti del disastro. In questo caso, dunque, l'informazione sfrutta l'emozione dell'opinione pubblica, per il tempo che viene ritenuto necessario, poi improvvisamente, avrete notato, cala il silenzio, il silenzio assoluto. Noi oggi, non sappiamo quale sviluppo quella catastrofe ha avuto, se coste e spiagge sono state ripulite, quanti pescatori hanno perso il loro lavoro, quanti uccelli e quanti pesci sono morti, quante specie di piante marine sono sparite. Quindi un'informazione drogata, parziale e spesso, superficiale e imprecisa, perchè fatta da giornalisti che non si occupano di ambiente in modo continuo e serio, che non sono esperti, che scrivono e realizzano servizi radiofonici e televisivi indifferentemente sul traffico, sul serial killer di turno o sul parto plurigemellare. La stessa cosa accade quando avvengono disastri legati al mal tempo, le alluvioni per esempio. In questo caso, veniamo "inondati", per usare un gioco di parole, da servizi su fiumi che straripano, strade che franano, ponti che crollano, paesi isolati, azioni di soccorso massicce, danni per migliaia di miliardi. Anche in questo caso, quando cessa l'allarme, l'informazione cessa di occuparsi del problema. Raramente, molto raramente, qualcuno cerca di individuare le vere cause del fenomeno, pochi denunciano il dissesto idrogeologico del territorio, giunto ormai al livello di massimo allarme. Ogni tanto si legge qualche intervista ad un tecnico coraggioso, ma dopo, a emozione finita, non accade mai che si torni sull'argomento; e di esempi potrei farne tanti. La stessa, identica cosa avviene con gli incendi estivi dei boschi, con gli smottamenti di intere colline, con i terremoti.
- b) poi c'è un *giornalismo di inchiesta*; e qui vediamo che l'informazione si fa molto più rarefatta; ci sono grandi temi – sempre quel-

li – che sporadicamente appaiono sugli organi di stampa. Il fatto è che, nel caso del giornalismo di inchiesta, la competenza del giornalista è molto più importante che nel settore dell'informazione di cronaca. Passi se l'autore di un servizio di attualità dice o scrive qualche sciocchezza in un minuto e mezzo trasmesso da un telegiornale o in un servizio pubblicato da un quotidiano; ma se il giornalista non ha una conoscenza sufficiente dei problemi ambientali, già manca in partenza la proposta per un'inchiesta davvero approfondita, e mancando la proposta l'inchiesta non si fa. Ecco perchè le inchieste sui temi ambientali sono così rare e, in ogni caso, seguono clichè ormai superati, scontati, o peggio, vanno a ruota di chi invece le inchieste le fa: e sono soprattutto le grandi associazioni ambientaliste in senso lato: lega ambiente, wwf, greenpeace, italia nostra, che sono, certo, fonti di informazioni preziose, ma che spesso hanno, come dire, interessi tra virgolette politici, e dunque, per un giornalista serio, non possono costituire il Vangelo.

- c) Infine, c'è un *giornalismo documentaristico*: e qui il discorso si fa più complicato; il documentario non è un'inchiesta, non cerca di individuare problemi e di spiegarne la causa o le responsabilità, non obbedisce a determinate regole etiche o deontologiche, quindi, in teoria, è la negazione del giornalismo, è puro spettacolo visivo.

Il documentario giornalistico sta invece a metà tra l'inchiesta, e la cura estrema e raffinata delle immagini, del montaggio e della musica; è quindi informazione pubblica in forma artistica: si rivolge cioè all'individuo non solo in quanto lettore, ascoltatore o telespettatore, ma anche in quanto cittadino dotato di diritti e di doveri; dovrebbe insomma permettere al cittadino di comprendere sia il piccolo mondo che gli sta attorno sia il mondo in senso globale, in modo da esercitare meglio le sue responsabilità e tutto questo lo fa attirandolo e coinvolgendolo in un gioco formale di grande spettacolarità o di cruda realtà. Comprimerete che è la forma più difficile di comunicazione. Solo pochi, pochissimi in Italia ci riescono e il primo nome che mi viene in mente è quello di Sergio Zavoli, autore di inchieste-documentario e di programmi televisivi di grande impatto visivo ed emozionale.

Ma, per quanto riguarda l'ambiente, il creato, che tipo di informazione passa e quale invece non passa? Cominciamo a parlare dell'ambiente come natura, e, per essere più precisi, del mondo animale. Qui, la televisione, certo il più popolare dei mezzi di comunicazione, e il più immediato, ci offre una gamma infinita di programmi, che da anni imperversano su tutte le reti. Belli, formalmente molto belli anche interessanti, perchè ci spiegano tutto sulla

tigre del bengala, perchè ci permettono di seguire l'uccello padulo dalla schiusa delle uova al primo volo, perchè ci mostrano l'accoppiamento delle balene o il pasto di squali affamati che si avventano sulle prede.

Questo tipo di informazione ambientale – se così vogliamo chiamarla – ha indubbiamente un suo pubblico di appassionati e, dunque, un ascolto in un certo senso garantito. Il problema è che questi documentari sono come le favole; ci avvicinano a mondi sconosciuti, arricchiscono il nostro bagaglio di cultura generale, ma ci lasciano lontani dalla realtà e si raggiungono veri paradossi: oggi un bambino sa tutto del leone africano, della zebra o dell'elefante, ma non sa assolutamente nulla della gallina, dell'asino, del coniglio o, addirittura, del gatto e del cane, che sono in fondo i soli animali che conosce o che potrebbe conoscere, e che dunque rappresentano il piccolo mondo che lo circonda e su cui dovrebbe sapere tutto per amarlo e rispettarlo.

Insomma la sua piccola fetta di creato è quella che nessuno gli spiega. Ma ci sono, direte voi, altri programmi: programmi sul mare, sulla montagna, sulla campagna; anche questi programmi belli e interessanti, utilissimi a conoscere certe realtà del nostro paese, ma non ce n'è uno che si possa definire un programma di denuncia o di inchiesta o che parli di ecosistemi e di problemi legati all'ambiente in senso divulgativo.

Perchè? Perchè, si dice nell'ambiente della televisione, l'ambiente non fa ascolto e il catastrofismo non paga.

Ecco dunque il motivo vero, che è poi il male oscuro della televisione italiana oggi: l'ascolto. Personalmente lo ritengo un falso problema, io dico che tutto sta nel "come" si fa informazione sull'ambiente e "chi" la fa.

Qualcuno avrebbe mai potuto solo immaginare che si potesse parlare per più di due ore su rai uno il sabato sera di dante alighieri e mettere insieme 13 milioni di telespettatori? Eppure è avvenuto; semplicemente perchè a farlo è stato un certo Roberto Benigni, che con il suo linguaggio è arrivato direttamente al cuore della gente e perchè il tutto è stato adeguatamente spettacolarizzato, reso, diciamo così, il più "televisivo" possibile. Solo un esempio per dire che anche l'ambiente, con i suoi grandi e angoscianti problemi, possa essere – su un piano culturale diverso, per carità – tema di trasmissioni interessanti, documentate e popolari.

L'importante è, appunto, che si parli al cuore della gente.

# R

# elazione: Responsabilità per il creato ed educazione

Daniele LORO - Pedagogista

1.  
Centralità  
del problema  
metodologico

## 1.1. Ciò che è richiesto ad un pedagogista

Ci si rivolge normalmente ad un pedagogista quando si tratta di passare dalla «teoria» alla «pratica», ossia quando si pone il problema di come costruire un progetto di natura educativa con cui comunicare qualcosa affinché i destinatari di tale progetto, una volta assimilati i contenuti proposti, possano maturare nuove convinzioni e dare vita a comportamenti più ricchi di significato. Questo tipo di richiesta è generalmente supportata dall'idea che il pedagogista sia in grado di riproporre in termini più concreti e operativi ciò che fino a quel momento è stato oggetto solo di approfondimento teorico.

Di norma, chi si rivolge al pedagogista si attende che questi rifletta sul tema proposto, ne individui gli elementi contenutistici portanti e li articoli in un progetto, stabilendo dapprima le finalità, poi i contenuti da comunicare, i metodi da utilizzare, le attività da svolgere e le verifiche da predisporre, secondo i principi classici di ogni programmazione. In definitiva, si richiede ad un pedagogista, non solo di essere in grado di progettare un itinerario educativo, ma anche di conoscere i contenuti del progetto. In altre parole, gli si chiede di avere una doppia competenza, contenutistica e metodologica.

Ovviamente non si pretende che il pedagogista conosca i contenuti in modo approfondito, diversamente sarebbe uno specialista anch'egli; si ritiene sufficiente che ne abbia una conoscenza complessiva, sufficiente per capire ciò di cui si parla e per tradurlo in un progetto. È da questo tipo di convinzioni, probabilmente, che trae nutrimento il pregiudizio secondo cui il pedagogista, tutto sommato, è un esperto di secondo piano; uno che sa qualcosa tanto da poterne parlare, ma non così a fondo da essere un vero esperto, anche perché la dimensione metodologica viene considerata dai più come qualcosa di puramente strumentale. La conclusione che ne deriverebbe è che, in fondo, il pedagogista non ha alcuna competenza effettiva: non quella contenutistica (che è propria degli esperti), ma nemmeno quella metodologica o didattica, non essendo considerata quest'ultima di grande rilievo conoscitivo. In fondo, non sono pochi coloro che sono tuttora convinti che, sapendo bene qualcosa,

saprebbero anche come fare per insegnarla in modo adeguato, solo che non ci pensano, perché il passaggio dalla teoria alla pratica o non ha per loro un grande valore, oppure lo ritengono qualcosa che avviene più o meno spontaneamente.

Per contrasto viene da pensare alla frase che è ben nota nel mondo degli studiosi di didattica: «Se devo insegnare il latino a Giovannino, devo conoscere il latino (= aspetto contenutistico), ma devo conoscere anche Giovannino (momento psicopedagogico) e il modo in cui si insegna il latino (momento didattico)». Si potrebbe aggiungere un quarto elemento: «devo conoscere anche il senso, oggi, dell'insegnare latino a Giovannino». Forse questo è il momento specificamente pedagogico, diverso dal momento contenutistico, psicologico e didattico.

### 1.2. Il compito specifico del pedagogista

Dunque, che cosa chiedere ad un pedagogista circa il tema della «responsabilità per il creato»? L'importanza e l'attualità dell'argomento sono tali che non è certo un problema quello di giustificarne il valore e di auspicarne la presenza, ad esempio, nell'ambito della programmazione educativa e didattica di una scuola. Pertanto, non è necessario che il pedagogista si soffermi a sottolineare a sua volta il significato della tematica. Da questo punto di vista la sua presenza sarebbe del tutto inutile.

Tuttavia, per costruire qualsiasi progetto educativo, non è sufficiente avere dei contenuti, sia pure importanti, da comunicare; occorre tenere presenti anche i destinatari di tale comunicazione, la loro realtà e la loro storia. Se così non fosse si dovrebbe affermare, paradossalmente, che se un argomento di studio dovesse giustificarsi essenzialmente per l'importanza oggettiva dei suoi contenuti, allora a scuola si dovrebbe parlare anzitutto del problema di Dio fin dalla prima elementare, perché non vi è alcun altro tema che sia così cruciale ai fini del destino ultimo dell'uomo! Perché le cose stanno diversamente? Forse perché anche i contenuti più importanti, per essere accolti dagli alunni devono anche essere «inter-essanti» per loro, cioè devono essere in grado di «legarsi con» la loro realtà esistenziale («inter-esse»), e con gli altri contenuti culturali di cui sono già in possesso. Accade in questo caso qualcosa di analogo a ciò che è proprio di una risposta, la cui efficacia non è data solamente dai contenuti che essa porta in sé, ma anche dalla coerenza con cui essa è in grado di chiarire la domanda dalla quale ha preso il via.

Lo spazio del «pedagogico» appare in tutta la sua evidenza, solamente se si riconosce il limite strutturale che è proprio di una visione incentrata solamente sui contenuti. Anzi, più i contenuti sono elaborati e approfonditi e più si amplia il divario tra il modo di pensare comune e il livello di consapevolezza conoscitiva cui si

dovrebbe raggiungere per essere in grado di comprendere il significato. In questo caso, dunque, più necessario dovrebbe apparire, in questo contesto, il ruolo della pedagogia!

Per superare tale divario non è pensabile nemmeno che sia sufficiente riferirsi immediatamente alla scienza didattica e, in particolare, alla programmazione dei contenuti, cioè alla loro articolazione secondo una sequenza coerente di unità didattiche, ognuna con i suoi prerequisiti, obiettivi, contenuti, metodi, strumenti e momenti di valutazione e di verifica dei risultati. In effetti, per quanto sia importante, non è sufficiente pensare a «come» fare materialmente qualcosa, se non si sa bene il senso complessivo di ciò che s'intende fare; e il senso non viene dai contenuti, che hanno valore «in sé», ma dal rapporto esistente tra questi, i loro destinatari, il contesto in cui sono proposti e le finalità per le quali sono elaborati e comunicati.

Dunque, tra i contenuti culturali da proporre, e la pratica didattica da attivare in un secondo momento, vi è lo spazio per la riflessione «pedagogica». Quest'ultima dovrebbe articolarsi su due livelli:

- *il livello delle finalità del progetto da costruire*, strettamente legato al “valore” educativo dei suoi contenuti. Nell'affrontare questa domanda la riflessione pedagogica assume la responsabilità di un *giudizio etico* sui contenuti e sulle finalità da raggiungere. In un certo senso, si va a monte degli stessi contenuti. Naturalmente, nel caso della «responsabilità per il creato», il problema del valore dei contenuti non si pone, essendo qui pienamente esplicito; in altre situazioni però si pone certamente, e in ogni caso non occorre mai darlo per scontato;
- *il livello dei metodi, con cui costruire il progetto*. Infatti, quale può essere il modo migliore, ossia il più ricco di valenza educativa, di impostare l'insegnamento dei contenuti? Qui la riflessione pedagogica si sofferma su ciò che sta a monte della didattica, nel senso che affronta il problema dei modelli concettuali su cui impostare il progetto e la sua realizzazione.

Dal punto di vista pedagogico, un'impostazione metodologica complessiva sembra richiedere la messa a punto di almeno tre fattori metodologici.

- a) In primo luogo si tratta di *chiarire il rapporto tra «punto di partenza» e «punto d'arrivo» del progetto educativo*, ossia tra la situazione in cui si trovano gli alunni (essere) e l'ideale che dovrebbero raggiungere (dover essere). In altre parole, si tratta di elaborare una visione generale che permetta di giustificare, in un certo senso a priori, la possibilità di superare il divario proprio di ogni situazione educativa.
- b) In secondo luogo si tratta di *delineare le fasi o le tappe di un percorso educativo* che, per essere tale, deve fondarsi anzitutto sulla

logica stessa dell'educare, prima ancora che sulla natura dei contenuti da comunicare o dei destinatari cui è diretto.

- c) *Infine, si tratta di determinare i livelli (e le finalità) in cui si articola il percorso educativo, posti tra loro non in successione gerarchica, ma secondo un dinamismo intrinseco che porta gradualmente al «centro vitale» dell'educazione.*

### 2.1. La questione pedagogica della "distanza" e il luogo della sua prima soluzione

Ogni attività educativa, considerata nella sua struttura formale, può essere pensata come l'impegno finalizzato a superare il divario che la vita pone tra l'«essere» (lo stato in cui il destinatario dell'azione educativa si trova) e il suo "dover essere" (lo stato cui dovrebbe pervenire per essere pienamente se stesso). Normalmente, quando si pensa a tale distanza il pensiero va subito alla distanza tra l'educando e la meta finale che è invitato a raggiungere. Molto meno presente è quella distanza che separa, anche in ambito educativo (come peraltro in quello morale), il piano *descrittivo*, nel nostro caso il problema dell'ambiente e della sua salvaguardia, e il piano *prescrittivo*, secondo cui l'educando dovrebbe sentire il dovere di fare qualcosa per affrontare positivamente questo problema. In altre parole, come fare in modo che, quanto si comprende razionalmente essere vero, venga assunto anche come qualcosa di moralmente giusto e quindi da assumere come un valore da realizzare?

Colmare tale distanza si presenta come una «necessità», che si afferma quando appare un ideale (un «dover essere»), il cui emergere rivela immediatamente un'assenza, un vuoto, una povertà; da qui la consapevolezza di un «bisogno di educazione». Se questa consapevolezza non c'è, non si avvia il processo educativo; d'altro canto però, se non compare alcun ideale, ben difficilmente si potrà avvertire la necessità di crescere, di cambiare, cioè di educarsi. Però non è a livello della «pratica educativa» che si realizza, in prima istanza, il tentativo di colmare questo divario, bensì a livello di teoria, ossia durante il lavoro di riflessione che sfocerà nella formulazione del «progetto educativo», che si intende realizzare nella pratica. L'efficacia della «pratica» educativa dipenderà in larga parte dalla bontà del «progetto» che la guida; la pratica educativa, a sua volta, confermerà o smentirà il valore del progetto elaborato a tavolino.

### 2.2. Il modo «lineare» di pensare il rapporto tra punto di partenza e punto d'arrivo

Si potrebbe pensare che la distanza tra punto di partenza (es. lo stato in cui si trovano gli alunni ai quali si presenta il progetto) e punto d'arrivo (alunni che accettano consapevolmente di «essere

responsabili per il creato»), sia dovuta al fatto che le due situazioni esistenziali sono poste, per così dire, in spazi/tempi non solo diversi, ma anche lontani tra loro. In questo caso l'educazione sarebbe pensata come un passaggio da uno spazio/tempo, da cui si parte, ad un altro in cui si arriva.

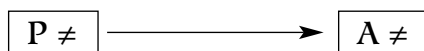
Il paradigma di pensiero che è sotteso a questa visione è quello «lineare», con cui si immagina che per colmare una distanza sia necessario spostarsi, in modo tale che più ci si avvicina all'uno (punto d'arrivo), più ci si allontana dall'altro (punto di partenza). Un secondo paradigma è quello «stadiale», secondo cui il passaggio dal punto di partenza al punto d'arrivo è segnato da una successione di fasi di sviluppo e di crescita, in cui la fase precedente prepara o è in funzione della successiva e così via.

Il *punto di forza* di questa visione è la tensione finalistica, sostenuta dalla chiara determinazione delle fasi che scandiscono l'itinerario educativo.

I *punti di debolezza* sono almeno due:

- a) seguendo questo modello di pensiero si arriverebbe a pensare che quello che conta è solamente la meta finale, non certo il punto di partenza iniziale, che infatti deve essere superato, e nemmeno le fasi intermedie, che sarebbero solo dei momenti di passaggio;
- b) verrebbe inoltre da pensare che la fase di partenza sia oggettivamente «negativa» e che realmente «positiva» sia solo la fase di arrivo. In definitiva: il punto debole consisterebbe proprio nella visione «dualistica» che è sottesa a questo modo di procedere. Detto mediante una formula: P (punto di partenza); ≠ (è diverso); A (punto d'arrivo).

#### Schema n. 1



Si potrebbe tentare di elaborare un'osservazione applicativa in merito alla tematica della «responsabilità per il creato», secondo una visione «lineare». Se il punto finale (P) è dato dal raggiungimento della piena consapevolezza di essere «responsabili per il creato» da parte degli alunni, nei pensieri come nelle azioni, e se il punto finale (P) è ben altro dal punto di partenza (A) in cui essi si trovano, sembra inevitabile riconoscere di ritenere a priori che negli alunni tale consapevolezza non ci sia, o non sia sufficientemente sviluppata, così pure la loro responsabilità.

Se per ipotesi fosse così, da dove si dovrebbe partire nella concreta costruzione del progetto educativo? Delle due l'una: o non



c'è proprio nulla nel punto di partenza in fatto di coscienza ambientale ed etica, e allora realmente l'alunno è una scatola vuota, pronta per essere riempita, sempre che sia disposto ad accettare; o in lui c'è qualcosa che potrebbe avere qualche analogia con i contenuti dell'obiettivo finale, anche se potrebbe non essere quel requisito che si desidererebbe che ci fosse. Nel caso che una qualche presenza ci sia, si ripropone il problema di *come realizzare l'ag-gancio*, tra ciò che appare già presente negli alunni, per quanto possa essere lontano da una lucida coscienza etica e ambientale, con le finalità che ci si propone? E se si trattasse di una distanza «qualitativa», ossia di maturità di atteggiamento, e non semplicemente «quantitativa», ossia di somme di conoscenze possedute in relazione ad un determinato argomento?

Per risolvere queste difficoltà, di non facile soluzione in una prospettiva lineare, potrebbe essere necessario ipotizzare un cambio di «paradigma» conoscitivo, cioè un mutamento nel modo di pensare il rapporto tra «punto di partenza» e «punto d'arrivo». In effetti, a giustificare questa ipotesi di cambiamento potrebbe essere sufficiente soffermarsi a riflettere sul fatto che: *o un elemento di positività è già presente, in qualche modo anche minimale, fin dal punto di partenza, oppure non c'è possibilità di crescita, vale a dire di «educabilità»*. In altre parole: o la distanza non c'è fin dall'inizio, oppure essa è di fatto insuperabile, a meno che il superamento di essa non consista nel prendere lentamente coscienza che tale distanza era solo apparente, mentre in realtà essa non esisteva! Se quest'ultima osservazione fosse vera, ne deriverebbe – almeno sul piano teorico – che il tema della «responsabilità per il creato», solo in apparenza è del tutto estraneo ai ragazzi. Al contrario, si dovrebbe ipotizzare che essi portino in sé le tracce della sua presenza, non fosse altro che per il fatto di essere immersi in questo stesso creato, cui sono parti vive. In questo caso si tratterebbe solamente di aiutarli a prenderne coscienza di qualcosa che è già dentro di loro.

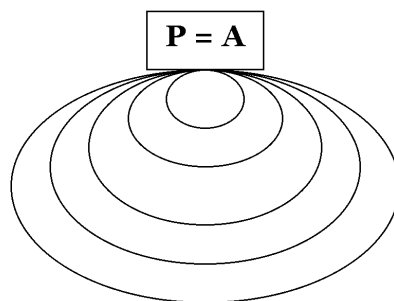
### **2.3. Il modo «circolare» di pensare il rapporto tra punto di partenza e punto d'arrivo**

In linea con l'idea di ipotizzare un paradigma interpretativo diverso, si potrebbe pensare la distanza tra «essere» e «dover essere», non in termini lineari ma in termini – per così dire – «circolari», in cui il punto di partenza (P) coincide (come accade nella circonferenza) con il punto d'arrivo (A). La conseguenza immediata di questa impostazione sarebbe duplice: da una parte si dovrebbe ammettere l'identità dei due punti ( $P = A$ ); dall'altra, si dovrebbe pensare che non ci si allontana mai dalla medesima realtà, quella dell'alunno, e che l'intera attività educativa non sarebbe altro che un continuo «uscire» e «ritornare» ad essa per poi «uscirne» nuovamente (ecco la circolarità), ogni volta ricchi della comprensione di

un livello più profondo di significato, peraltro già presente tra le sue pieghe, anche se in forme non evidenti.

Che cosa può far «ritornare» il soggetto in se stesso, una volta che sia «uscito»? Forse la comprensione che quanto ha vissuto o sta vivendo, ha in sé un significato più grande di quello che sembra racchiudere. In altre parole, si è spinti a ritornare a ripensare quanto già si conosce o si è vissuto solo se s'intuisce che questa realtà racchiude in sé un significato «simbolico» o «trascendente», in grado cioè di richiamare e insieme di rinviare ad altri significati. Concretamente, gli alunni dovrebbero essere posti nelle condizioni di intuire che nel loro comportamento vi è già tutto quello che ha a che fare con la tematica della vita ambientale, solo che non ne hanno mai fatto oggetto di attenta riflessione. Si può immaginare visivamente questo modello di pensiero come una serie di circonferenze successive i cui diametri siano progressivamente più ampi, ma che si sovrappongono per quel tratto che, convenzionalmente, si può ritenere il punto di partenza e insieme il punto d'arrivo ( $P = A$ ).

Schema n. 2



Questo modo «circolare» di pensare la distanza sembra anzitutto richiamare, per grandi linee, l'idea dell'uomo, dapprima «estraneo a se stesso», la cui vita non è altro che un cammino alla scoperta di sé. Forse questo può essere anche un modo di interpretare la condizione giovanile. In secondo luogo, lo schema può far pensar al fatto che ogni «esperienza circolare» contribuisca a modificare sia il punto di partenza (P), sia quello d'arrivo (A), nel senso che ad ogni tornata può aumentare la capacità di comprensione della realtà, propria e altrui, e, dunque, può modificarsi il significato di ciò che si fa o di ciò che si è. Se questo è senz'altro vero, è vero anche il fatto che più la conoscenza e l'esperienza si ampliano, più si avverte con forza il problema della sua unità e della coerenza dell'insieme, pur nel modificarsi e nel variare delle situazioni. Data la complessità dell'argomento, che non può essere risolto in questa sede, si potrebbe ugualmente ipotizzare una sorta di equivalenza tra

punto di partenza e punto d'arrivo, pur in presenza di cambiamenti; ne deriverebbe la proporzione: P sta ad A = (come) P<sup>n</sup> sta ad A<sup>n</sup>.

Il *punto di forza* di questa visione consiste non solo nella visione profondamente unitaria con cui si guarda il destinatario dell'azione educativa, ma soprattutto nel fatto che tale visione presuppone la presenza di una radice di positività nell'educando, dovuto al fatto che egli ha già in sé almeno le tracce di quel «dover essere» verso cui tendere. Come la traccia rinvia necessariamente alla realtà della sua causa, così, qualunque sia il punto di partenza, è giustificata per l'alunno la possibilità di una sua «educabilità», in stretta connessione con la realtà esterna in cui vive.

Il *punto di debolezza* di questa visione è che potrebbe sembrare poco produttiva perché poco visibile, incapace apparentemente di provocare cambiamenti, dal momento che sembrerebbe di non fare altro che ripercorrere la stessa strada, quindi di comprendere le stesse cose, sia pure a cerchi concentrici più larghi.

Si potrebbe tentare, anche in questo caso, di elaborare un'osservazione applicativa in merito alla tematica della «responsabilità per il creato». Secondo una visione «circolare» il problema della «distanza» tra punto di partenza e punto finale non si pone, o si pone in modo diverso dal precedente, perché in questo caso il fine è già implicito nel punto di partenza. Ad esempio, nel momento in cui si inizia a progettare un intervento educativo sui temi della responsabilità del creato, si dovrebbe pensare che gli alunni ne abbiano già una qualche forma di coscienza. Ovviamente si pongono particolari problemi, altrettanto complessi dei precedenti, ma che non sembrano scontrarsi con l'impossibilità di trovarne la soluzione. Uno di questi è dato dal fatto che ci si trova di fronte ad un altro tipo di distanza, quella di natura «simbolica», tra il «frammento» (presente all'esperienza più o meno consapevole degli alunni), e l'«intero» (la tematica nel suo complesso). Qui il problema chiave è dato proprio dal tipo di alunni che si hanno a scuola, da cosa pensano, come si comportano, che cosa credono. Si potrebbe quasi dire che per un docente che proponesse alla sua classe la tematica della «responsabilità per il creato», per prima cosa dovrebbe preoccuparsi di conoscere i suoi alunni e il loro modo di pensare e di agire, non solo in rapporto alle tematiche ambientali.

### 3.1. Quattro «fasi» nella costruzione del progetto educativo

Data la complessità dell'argomento, è appena il caso di rilevare che anche quanto verrà esponendo di seguito, ha il valore di una semplice proposta per una riflessione che aiuti a pensare come la profondità dei contenuti passa anche attraverso l'efficacia della metodologia utilizzata.

Si può pensare di elaborare un progetto educativo tenendo contemporaneamente presenti due linee di svolgimento, poste in asse tra loro (cfr. gli assi cartesiani). Da una parte il progetto può essere pensato e realizzato lungo un asse di svolgimento (= l'asse orizzontale) che ne scandisca le fasi; dall'altra parte, il progetto può distendersi su più livelli di lettura, e quindi di profondità esistenziale, a cui corrispondono altrettante finalità educative (= l'asse verticale). In sintesi:

- l'*asse orizzontale* descrive le fasi di realizzazione del progetto educativo (v. schema n. 3);
- l'*asse verticale* descrive il grado di profondità pedagogica ed esistenziale nel modo di procedere del progetto educativo. Questi livelli scandiscono anche le *finalità educative* (v. schema n. 4).

### Schema n. 3

LIVELLI ↑ FASI ⇒	Osservazione fenomenica (= <i>vedere</i> )	Comprensione del significato (= <i>capire</i> )	Interpretazione e giudizio (= <i>scegliere</i> )	Progettazione e azione (= <i>agire</i> )

#### Prima fase: l'osservazione (= vedere).

Fatta salva l'importanza degli aspetti che precedono la fase della progettazione educativa di qualunque tematica (motivazioni e finalità complessive che si vorrebbero raggiungere, pregiudizi da superare, circostanze esterne da tenere presenti, ecc.), si può affermare che ogni progetto educativo deve partire concretamente dalla «osservazione» dei destinatari dello stesso processo.

Osservare, non è da intendersi nel senso di praticare un'attenzione preventivamente selettiva e valutativa, ma nel senso di lasciare venire a sé, consapevolmente, i diversi aspetti della realtà degli alunni con i quali si opera, per poi attivare la selezione solo in un momento successivo. In altre parole, si tratta di lasciare che la realtà dei ragazzi «si mostri così com'è», nella convinzione che è la realtà stessa che parla, che si «manifesta» e che porta in sé le tracce di un «senso» (in questo caso di un senso morale e ambientale). È, per così dire, il momento «fenomenico», legato alla «visione» dell'esperienza degli alunni. Nella logica della lettura circolare dovreb-

be emergere, dall'osservazione del comportamento quotidiano degli alunni, fatto di parole, gesti, comportamenti, le «tracce» anche minime di una coscienza etica e ambientale; tracce che il progetto educativo dovrebbe contribuire a sviluppare. Ad esempio:

- *dal punto di vista etico* potrebbe anche essere la presenza di un atteggiamento di tipo soggettivistico o emotivistico; il fatto importante non è dato dalla superficialità esistenziale o dalla scarsa fondatezza teoretica di questi atteggiamenti morali; essenziale è comunque la loro presenza, perché sarà a partire da queste tracce che sarà possibile lavorare per un approfondimento di ciò che è proprio della vita etica, e che non si riduce di certo alla sola dimensione soggettiva o sentimentale, per quanto esse possano essere importanti nel comportamento morale;
- *dal punto di vista ambientale*, la prima traccia da cui prendere le mosse potrebbe essere anche solo la coscienza della propria corporeità o del proprio «spazio vitale», a casa, a scuola o con gli amici. Del resto, di quale ambiente ci si può sentire immediatamente responsabili se non del proprio spazio di vita quotidiana? Certamente potrà sembrare che vi sia una distanza abissale tra l'averne coscienza (anche superficiale) del proprio corpo o l'essere gelosi del proprio banco a scuola, o della propria stanza a casa, e il sentirsi responsabili per l'intero creato; ma se non si capisce il concetto psicologico di «spazio vitale», quale luogo di manifestazione del proprio sé, sarà molto difficile capire il senso di un concetto antropologico ben più complesso, qual è quello di «identità terrestre», o il senso ancora più profondo perché di natura religiosa, del concetto di «creato», del quale sentirsi addirittura responsabili.

### **Seconda fase: la comprensione del significato (= capire).**

Una volta osservati i fenomeni che interessano (le tracce di una condotta morale e ambientale), per l'insegnante si tratta di comprenderne il significato, anzitutto per chi li sta vivendo, anche se in modo più o meno consapevole. L'atto del comprendere comporta per il docente l'esperienza, cognitiva e affettiva assieme, del saper entrare in profondità nella mente e nel cuore dell'educando; quasi un «vedere le cose dal suo punto di vista», al fine di capire, empaticamente, non solo il suo modo di pensare e di sentire, ma anche il suo modo di agire o di atteggiarsi.

La comprensione del significato, ad esempio di un certo comportamento morale presente nell'educando, deve essere accompagnato dalla ricerca attenta delle tracce, che quel comportamento porta in sé, di un valore morale più grande. In tal modo l'insegnante inizia a percepire la distanza effettiva che vi è tra la situazione degli alunni e gli ideali che essi dovrebbero raggiungere attraverso il progetto; nello stesso tempo, tuttavia, egli pone le premesse per

vedere la valenza inclusiva o simbolica che vi può essere in quegli stessi comportamenti, per poi aiutarli a rendersene consapevoli.

Per tornare al tema della «responsabilità per il creato», nel comprendere il senso di ciò che si è osservato nel comportamento degli alunni (ad es. un senso di grande attaccamento nei confronti del proprio «spazio vitale»), si dovrebbe cercare di intuirne la profondità esistenziale (ad es. la dimensione spazio/temporale come estensione del proprio sé) e di considerarla come segno annunciatore di una disponibilità a far maturare dentro di sé nuove consapevolezze, di ben più ampia portata. Un altro esempio: la decisa preferenza, che gli alunni possono testimoniare a parole o nei fatti, a vivere in un ambiente pulito, ordinato, e anche bello, può agevolare l'avvio di una riflessione sugli effetti perversi di un atteggiamento consumistico che è tra le cause principali di un processo di inquinamento globale e cui essi stessi sono in qualche modo corresponsabili. Anche per questo secondo momento, vale l'idea secondo cui, dopo un'attenta riflessione sui fatti che si vivono e sul significato che è implicito in essi, l'educando dovrebbe arrivare a capire più facilmente, e per analogia, il senso complessivo di ciò che accade.

**Terza fase:**

***L'interpretazione e il giudizio (= scegliere i contenuti).***

Quando si è realmente compreso qualcosa, si è in grado anche di interpretarne il «senso». L'interpretazione del senso coinvolge più direttamente la profondità dei contenuti, dei valori e dei principi. In questa fase dovrebbe apparire con chiarezza, al docente, l'intera valenza simbolica e concettuale che è implicita nei pensieri e nelle azioni dei suoi alunni. In tal modo, egli dovrebbe ancor più rendersi conto del divario esistente tra la situazione in cui si trovano e quella cui essi dovrebbero tendere.

L'interpretazione comporta anche l'attualizzazione del significato interpretato, che in tal modo si offre ad un giudizio attraverso il quale si riconosce, e si afferma esplicitamente, il valore o il disvalore di ciò che è oggetto di interpretazione. L'interpretazione e il giudizio aprono alla tematica del confronto tra la realtà e i criteri di riferimento (finalità e valori), in base ai quali è possibile stabilire non solo la distanza che divide gli alunni dagli obiettivi del progetto, ma anche quali contenuti sarebbero necessari per colmarla.

Questo è il momento in cui si tratta di scegliere che cosa tenere e che cosa lasciare, della situazione che è oggetto di osservazione/comprendimento/interpretazione; che cosa vi è da accogliere e da potenziare negli alunni in vista del raggiungimento del fine. È questa la fase in cui l'aspetto contenutistico del progetto emerge in primo piano. In concreto, si tratta di individuare quali contenuti dell'etica ambientale debbano essere chiamati in causa, al duplice

scopo di dilatare la consapevolezza degli alunni a questo riguardo e di accostarli gradualmente alle finalità proposte dal progetto. Sempre in questa fase, dovrebbe emergere con una certa chiarezza che forse i contenuti di etica ambientale non sono sufficienti per costruire un progetto incentrato sulla responsabilità per il creato; a preparare il terreno per la loro piena assimilazione dovrebbero trovare posto, accanto ad altri, certamente alcune nozioni di etica fondamentale (ad esempio, il concetto di «coscienza» o di «responsabilità») e altre di teologia biblica (ad es. il tema del valore della materia, in quanto creatura di Dio) o di storia delle religioni (ad es. la natura nelle religioni non cristiane).

#### **Quarta fase: la progettazione e l'azione (= agire)**

Dopo l'interpretazione viene l'azione, dapprima immaginata e teorizzata in un progetto e poi realizzata nel concreto. Il passaggio alla «pratica» è concepibile come la volontà di rendere «visibile» quel cammino che si è compreso e giudicato essere necessario percorrere, al fine di colmare la distanza tra essere e dover essere. La fase della progettazione e dell'azione appare come inevitabile: più si comprende qualcosa, e più ciò che si è compreso appare inconsistente se limitato al solo piano della conoscenza teorica; è come se si avvertisse l'esigenza di verificare la validità della conoscenza – fatta di osservazione, comprensione e interpretazione – mettendola alla prova dei fatti.

È solo in questa fase che entra in gioco la sfera della didattica, della progettazione operativa, fatta di determinazione degli obiettivi e della loro possibile scansione modulare; della scelta degli strumenti e delle attività considerate più efficaci per comunicare i contenuti. Il fatto che la fase della progettazione arrivi per ultima non significa per nulla che sia secondaria o marginale, al contrario, essa è chiamata a raccogliere le fila della riflessione che l'educatore ha condotto fino a questo punto e renderla finalmente visibile, ossia operativa.

#### **3.2. I tre «livelli» di finalità di un progetto e il suo «ideale regolativo»**

Si può leggere la realtà di qualsiasi azione educativa ad almeno tre diversi livelli di profondità progressiva, ognuno dei quali, non solo corrisponde ad uno specifico *livello finalistico*, ma rientra in qualche modo in una grande categoria pedagogica, come risulta dallo schema n. 4.

### Schema n. 4

VITA BUONA	Stile di vita (= azione)			
COMPETENZA	Paradigmi culturali e valori (= formazione)			
CAPACITÀ	Atteggiamenti e comportamenti (= educazione)			
CONOSCENZA	Comunicazione linguistica (= istruzione)			
FINALITÀ ↑	Osservazione fenomenica (= vedere)	Comprensione del significato (= capire)	Interpretazione e giudizio (= scegliere)	Progettazione e azione (agire)
FASI ⇒				

*Prima finalità e primo livello: conoscenza e dimensione linguistico-comunicativa del progetto (=istruzione).*

La prima finalità può essere data dal raggiungimento di una sufficiente «conoscenza» delle tematiche proprie della responsabilità etica e ambientale. Conoscerne il linguaggio, i problemi, i concetti e le teorie può rappresentare senza dubbio un traguardo ragguardevole in un tempo in cui si corre il rischio di perdere anche il significato delle parole e la capacità di ragionare attorno alle questioni etiche che più interessano o che sono più urgenti. Approfondire la conoscenza di qualcosa significa, in ogni caso, aumentare la consapevolezza circa il suo valore. In definitiva si tratterebbe di porre, come obiettivo minimo, quello di individuare un insieme di concetti etici e ambientali che possano rappresentare una «mappa concettuale di base». Con i concetti si offre un linguaggio, in tal modo il progetto si propone, anzitutto, come un'opera di «alfabetizzazione etica e ambientale».

L'aumento della consapevolezza conoscitiva chiama in causa, a sua volta, il modo di porsi nei confronti di ciò che si conosce. Così si pongono le premesse per il superamento di un atteggiamento puramente conoscitivo nei confronti della tematica in questione

Il *livello educativo* in cui avviene la realizzazione di questa finalità è quello si concretizza anzitutto attraverso il linguaggio, gli incontri tra i protagonisti, le attività in comune, l'ambiente in cui si vive. È nel linguaggio che avviene la trasmissione delle conoscenze, in cui educatore ed educando, docenti e alunni, si scambiano informazioni riguardanti l'oggetto su cui s'incentra il progetto. In un certo senso, un intero progetto educativo può essere comunicato e capito anche solo «a parole»; può essere fatto oggetto, cioè, di sola conoscenza. Si comprende, quindi, come questo primo livello sia in-



terpretabile come il livello di «istruzione» (= insegnamento/apprendimento), e che si presenti come il livello, per così dire, più «esterno» o che sta più alla «superficie».

La fase della «comunicazione linguistica», intesa in senso lato, può essere pensata anche come oggetto di osservazione, da parte dell'educatore nella prima fase di elaborazione del progetto. In fondo, ciò che egli osserva non è solo il comportamento ma anche (e a scuola, forse, soprattutto) proprio ciò che l'educando dice, dove anche il fare è un modo di dire, ossia di comunicare se stesso.

### *Seconda finalità e secondo livello: le capacità e la dimensione comportamentale del progetto (=educazione).*

La *seconda finalità* può essere data dalla graduale maturazione di determinate «capacità» di agire in modo eticamente efficace. Infatti, agire richiede di avere le capacità e gli atteggiamenti necessari per concretizzare l'azione. Nel nostro caso, le «capacità etiche e ambientali» da sviluppare non sono da identificarsi immediatamente con i comportamenti concreti, ma con i presupposti necessari per realizzare tali comportamenti. Ad esempio, una capacità fondamentale riguarda il saper sostenere un ragionamento etico che porti poi alla formulazione di un giudizio e all'assunzione di una scelta morale. Un'altra capacità fondamentale è di saper assumere la responsabilità delle proprie scelte. Infine, un atteggiamento ecologico fondamentale da coltivare può essere quello di imparare ad agire secondo uno spirito di sobrietà ed essenzialità.

Il *livello educativo* in cui si acquisiscono determinate capacità è quello psichico legato all'azione; è il livello dei comportamenti e degli atteggiamenti operativi. È il livello in cui si comprende che la conoscenza teorica è necessaria ma non sufficiente, perché più si conosce qualcosa e più si desidera realizzarla concretamente, e la sua realizzazione coinvolge l'intera persona, quindi: idee, ma anche valori, sentimenti, stati d'animo, atteggiamenti, emozioni. È il livello in cui si comprende di essere messi alla prova, in cui si prende atto che i comportamenti possono rappresentare la conferma o la smentita delle teorie. Pertanto, è il livello in cui si fa esperienza che nel fare possono emergere gli slanci generosi, ma anche le paure, le insicurezze che ciascuno porta dentro di sé, accompagnate dalle dinamiche affettive più profonde: meccanismi di difesa, di proiezione, di sublimazione.

In definitiva è il livello in cui si avverte che la realizzazione del progetto chiama in causa l'intera personalità. Per questo motivo, a buon diritto, si può parlare di «educazione» per definire questo livello. Per la stessa ragione è evidente che tale livello si colloca su un piano più interiore rispetto a quello dell'istruzione; e sono

forse proprio gli atteggiamenti e i comportamenti ad essere la chiave di comprensione ultima dell'educando e delle sue parole. A volte possono essere comportamenti molto evidenti, ma possono essere come anche totalmente nascosti da molteplici fattori inerenti la personalità dell'educando. In ogni caso, è tra le pieghe degli atteggiamenti e dei comportamenti che l'insegnante cerca di intravedere le potenzialità di sviluppo degli alunni e, con esse, la consistenza della loro personalità

*Terza finalità e terzo livello: i modi di «pensare» e di «concepire» la realtà (= formazione).*

La terza finalità può essere data dallo sviluppo graduale della «competenza» che è implicata nell'agire etico. La persona eticamente competente è in grado di sapere ciò che fa (es. sa che cosa è bene in quella situazione); di poterlo realizzare praticamente, e di giustificarne le ragioni di fondo, i valori ultimi implicati nell'azione. Appare evidente, da tutto questo, che per essere «eticamente competente» una persona deve avere «conoscenze» e «capacità», che nel nostro caso sono di natura etica e ambientale. Tendere ad una competenza etica appare quindi come una finalità di sintesi, ossia di integrazione fra piano logico e piano reale, fra teoria e pratica. La competenza si distingue da una semplice abilità proprio in ragione della profondità e della globalità dei suoi punti di riferimento. È il livello in cui la persona rivela la sua «forma», cioè il suo modo di rendersi visibile, a partire dalla sintesi, operata interiormente, degli elementi conoscitivi ricevuti dall'esterno (istruzione) con gli atteggiamenti e i comportamenti maturati al proprio interno (educazione). È il momento in cui il pensiero si fa prassi, e la prassi radica il suo significato nel pensiero.

Se è vero che il mondo delle teorie ha una sua autonomia, ne consegue che anche il livello educativo delle capacità e dei comportamenti, per quanto centrale in quanto è in grado di coinvolgere l'intera personalità, non possa dirsi esaustivo. È sempre possibile, infatti, pensare di realizzare un progetto educativo, anche ad un livello che non riguarda né le sole conoscenze, né i soli comportamenti, ma che si riferisce ai «paradigmi» di conoscenza e ai «valori», che sottendono i modi di pensare e di ragionare e che ne determinano la validità teoretica o etica. In altre parole, non basta conoscere (= istruzione), né è sufficiente manifestare comportamenti (= educazione), occorre riflettere anche sui «modelli» di pensiero e di azione che condizionano il pensare e l'agire. Non a caso appare del tutto corretto parlare, in questo caso di «*formazione*». Non vi è una crescita autentica e profonda, in una persona, fino a che il cambiamento non arriva a coinvolgere i modi di pensare e, quindi, anche di agire di conseguenza.

*Quarta finalità e quarto livello: «prassi quotidiana», modo di essere, stile di vita.*

L'ultima finalità del progetto può essere data dalla proposta di vivere secondo un determinato «stile di vita», in grado di testimoniare integralmente ciò che si ritiene essere «bene» per l'uomo. In un progetto etico-ambientale di responsabilità per il creato, la proposta di uno stile di vita rappresenta non tanto un obiettivo da realizzare operativamente e in tempi brevi, quanto piuttosto una proposta conclusiva, presentata come un «ideale regolativo» verso cui tendere in modo permanente, dunque ben oltre il tempo di realizzazione di un singolo progetto educativo. La convinzione, che anima una tale proposta, è che solo nel raggiungimento di uno stile di vita, radicato nella profondità esistenziale del soggetto, si crea il cambiamento più autentico.

Il *livello* nel quale si concretizza la tensione verso lo stile di vita è certamente quello dell'agire quotidiano. Arrivato a questo quarto livello, forte dei momenti istruttivi, educativi e formativi che hanno caratterizzato la progressiva esperienza del progetto, l'alunno dovrebbe avvertire l'esigenza di agire in modo coerente e costante per realizzare ciò che ha maturato dentro di sé, sapendo di dover coinvolgere tutte le dimensioni della sua personalità. Quanto più un progetto educativo mira a far acquisire valori e significati che riguardino l'atteggiamento globale della persona, tanto più il destinatario del progetto dovrebbe sentirsi impegnato a radicare in sé un modo di esistere che sappia manifestare visibilmente quella visione integrale.

Nell'agire manifestando il proprio «stile di vita» che si opera, in definitiva, la grande "mediazione" tra l'ideale e il reale. Dunque, è a questo grande ideale, eticamente buono, teoreticamente vero ed esteticamente bello, che guarda ogni progetto educativo.



# OMUNICAZIONE

di un gruppo d'insegnanti di religione cattolica

Come abbiamo potuto sentire nei diversi interventi precedenti, la consapevolezza della crisi ecologica che investe il nostro pianeta impone una seria riflessione sull'atteggiamento dell'uomo nei confronti dell'ambiente in cui si trova a vivere.

L'uomo deve agire con tutti i mezzi che possiede per consegnare alle nuove generazioni una terra più a misura d'uomo, che sia sottratta al dominio aggressivo e indiscriminato di cui è fatta oggetto.

La Bibbia nel presentare la creazione come opera di Dio è un riferimento di fede capace di responsabilizzare l'uomo nei confronti dell'ambiente. Dio invita l'uomo al dominio sulla natura, ad un lavoro responsabile e solidale, impegnato nella creazione.

“La questione ecologica interroga oggi integralmente la coscienza etica”, così dice la presentazione del sussidio oggi presentato. Appare quindi chiaro a tutti come la tutela e la salvaguardia del creato possono trovare realizzazione nell'azione educativa. Infatti, se la responsabilità del creato costituisce una dimensione globale della vita, anche la soluzione dei problemi dovrà essere trovata in un approccio globale nel quale l'azione educativa della scuola riveste un ruolo primario. Un'educazione che sia in grado di far emergere una nuova etica non può limitarsi ad informare per ottenere convinzioni, atteggiamenti e comportamenti responsabili, deve fare altro.

Se appare chiaro come la scuola sia impegnata in questa azione educativa, è altrettanto chiaro come l'Insegnamento della Religione Cattolica, inserita nel quadro delle finalità della scuola stessa, non possa sentirsi fuori da questa forte provocazione.

L'IRC ha il compito di contribuire allo sviluppo di una forte e sincera mentalità ecologica, inserendosi nei progetti educativo-didattici progettati nella scuola.

Attraverso il confronto con la Bibbia e i documenti della Chiesa, gli alunni potranno essere condotti a considerare le implicanze del piano di Dio nei confronti della natura nella sua interezza, recuperando il senso di stupore davanti alla creazione e il senso del “custode” offerto all'uomo come “dono”.

Sono stati per questi motivi che un gruppo di IdR del Triveneto, individuato dal Servizio nazionale per l'Insegnamento della Religione Cattolica, ha accolto con gioia l'invito di elaborare percorsi didattici specifici a partire dal sussidio “Responsabilità per il creato”.

Il gruppo di IdR coordinato dalla dott.ssa Doro Nicoletta, IdR, è composto da:

- per la scuola materna da Idr della diocesi di Pordenone;
- per la scuola elementare da insegnanti della Diocesi di Vicenza;
- per la scuola Media Inferiore da insegnanti della Diocesi di Udine;
- per la scuola Superiore da insegnanti delle diocesi di Chioggia, Padova e Pordenone.

Oggi sono qui presenti alcuni di loro.

Dunque elaborazione di percorsi didattici che avranno come finalità quella di suscitare una sensibilità e di accrescere la consapevolezza della responsabilità nei confronti della situazione del pianeta e delle dinamiche globali.

Sensibilità e coscienza che nel contesto attuale dovrebbero introdurre ad una competenza culturale.

Il lavoro è stato pensato senza dimenticare che per questi ambiti pedagogici occorrono soluzioni nuove e strade nuove per non incorrere nei luoghi comuni.

Si tratta quindi di materiali didattici che terranno conto, con più adesione possibile, delle novità della “nuova scuola” che via via viene a delinarsi sempre meglio, che domanda sempre più una progettazione interdisciplinare con attenzione interculturale e interreligiosa.

I contenuti proposti saranno applicati all’azione didattica attraverso i preziosi strumenti dei Nuovi Programmi per l’IRC.

La revisione, in vista della versione finale, di quanto prodotto da questo gruppo di lavoro sarà a cura della Fondazione Lanza di Padova.

I percorsi didattici elaborati confluiranno in un CD ROM che sarà presentato presumibilmente nell’autunno prossimo, al Corso nazionale di aggiornamento promosso dal Servizio Nazionale IRC.