

Cultura della sostenibilità e green skills: considerazioni pedagogiche sui nessi tra formazione professionale del docente e dimensione esistenziale adulta

Elena Marescotti

Abstract – *The article addresses the issue of so-called "green skills", that is, skills for sustainability, in relation to the role and educational function of the teacher. In this perspective, we investigate those dimensions that structure both the professional profile in the strict sense, and the adult identity of those who teach / educate, considering effective this vision for building stable, integrated and fruitful skills both in thinking and acting as an adult and a teacher at the same time. The article also deals with the difficult challenge of the transition from being informed to being educated and the concepts of ecological consciousness and wisdom, identifying in some practices of adult education – narrative learning and transformative learning – tools and strategies to develop and embrace a culture of sustainability to be developed in teaching / learning processes that involve the adult self and the relationship between teacher and students.*

Riassunto – *L'articolo affronta il tema delle cosiddette "competenze verdi", o meglio "competenze per la sostenibilità", in relazione al ruolo e alla funzione educativa dell'insegnante. In questa prospettiva, si indagano quei tratti e quelle componenti che hanno a che fare non solo con il profilo professionale in senso stretto, ma anche e soprattutto con l'identità adulta di chi insegna/educa, considerando questa impostazione la più adeguata a ragionare in termini di competenze stabili, integrate e feconde tanto del pensare quanto dell'agire, da adulto prima e da insegnante poi. Si esplora così la difficile sfida del passaggio dall'essere informati all'essere educati e i costrutti di coscienza e di saggezza ecologica, individuando in alcune strategie tipiche dell'Educazione degli adulti – l'apprendimento narrativo e l'apprendimento trasformativo – interessanti strumenti per elaborare e fare propria una cultura della sostenibilità da reinvestire nei processi di insegnamento/apprendimento che coinvolgono il sé adulto e la relazione tra insegnante e allievi.*

Keywords – green skills, sustainability education, teacher education, adult education

Parole chiave – green skills, educazione alla sostenibilità, professionalità docente, educazione degli adulti

Elena Marescotti è Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna *Educazione degli adulti*, *Storia dell'educazione* e *Educazione e comunicazione per la sostenibilità*. I suoi principali temi di ricerca vertono sul significato dell'educazione per tutta la vita, sull'identità adulta e le sue rappresentazioni, sui classici e sulla storia dell'educazione degli adulti. Tra le sue pubblicazioni: *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (Milano, Unicopli, 2012); *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature* (Roma, Anicia, 2013); *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (a cura di, Milano, Mimesis, 2015); *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione* (Milano, FrancoAngeli, 2020).

1. Il quadro di riferimento: *green skills*, aduttità, istanze formative

Scrivendo Aldo Leopold, oramai diversi decenni fa, che “Senza una coscienza gli obblighi sono privi di significato e il problema che dobbiamo affrontare è proprio come estendere la coscienza sociale degli individui verso la Terra”¹. In quello stesso testo, l’Autore – considerato uno dei fondatori del movimento ecologista americano e internazionale – ritornava ricorrentemente alla crucialità di questo snodo concettuale, lambendo la questione del sistema educativo ma senza entrarvi veramente nel merito. Non era quello l’intento di quel libro, anche se l’impressione che lascia in chi si occupa professionalmente di Scienza dell’educazione è che, a un certo punto, pressoché tutti coloro i quali (nelle vesti di naturalisti, ecologi, ambientalisti, ma anche di filosofi o di politici) interpretano la crisi ecologica, arrivino ad imputare responsabilità, nel bene e nel male, all’educazione e poi si fermino lì, *a metà del discorso*, senza trarne le dovute conseguenze e implicazioni, senza farle emergere e presentarle in modo esplicito. E talvolta – non va negato – è capitato anche tra gli addetti ai lavori del settore formativo che, da considerazioni più ampie e profonde sul nesso tra educazione e cultura della sostenibilità, non si arrivasse poi molto più in là sul piano che chiama in causa la professionalità di chi incarna la cogenza della relazione educativa, guidandola, orientandola, costruendola attraverso contenuti, metodi, contesti.

È dunque questa *l’altra metà del discorso*: quella intitolata alla formazione dell’educatore, e nel caso qui più specifico ancora del docente, e non solo sul versante contenutistico e didattico, relativamente a quei saperi e a quelle modalità di costruzione e di comunicazione della conoscenza che sono direttamente riconducibili alla cultura della sostenibilità. Il richiamo alle *green skills*, infatti, presuppone che della formazione degli insegnanti si prendano in considerazione anche quegli elementi fondamentali che annettono un *orizzonte di senso* alla padronanza tematica e al suo esercizio in una relazione di insegnamento/apprendimento.

In questa prospettiva, allora, la formazione docente alla cultura della sostenibilità si qualifica anche in riferimento all’identità e al ruolo adulto, prima ancora che sul piano del suo ruolo docente: ci sembra, infatti, che questa impostazione possa valorizzare al meglio quelle componenti di *consapevolezza*, *responsabilità* e *saggezza* che presiedono alle *green skills* in quanto tali. Si tratta, infatti, di componenti tanto del progetto di sostenibilità quanto di quello dell’identità e della funzione sociale dell’adulto, che, educativamente parlando, promuoviamo proprio

- nel tratto della *consapevolezza* di sé, delle relazioni che ci costituiscono e delle conseguenze ed implicazioni che le nostre azioni hanno nel nostro contesto di vita;
- nel tratto della *responsabilità* individuale e sociale, non tanto come azione riparatrice ma, piuttosto, come orientamento per le scelte ancora da compiere;
- nella coltivazione di una *saggezza* che, a ben vedere, altro non è se un modo di esprimere quell’ideale educativo ove conoscenza, sapere, pensiero e azione si strutturano in modo

¹ Leopold A., *A Sand County Almanac*, Oxford, Oxford University Press, 1949; tr. it. *Almanacco di un mondo semplice. Il racconto della natura*, Como, red edizioni, 1997, p. 170.

coerente per il perseguimento di una sempre migliore qualità della vita a livello individuale e collettivo.

Quest'ultimo aspetto, non solo di intersecazione tra sapere e azione, ma anche e soprattutto di finalizzazione e del sapere e dell'azione, esprime la sua pregnanza educativa in relazione alle posture e alle condotte umane, le uniche che si definiscono per *progettualità* e *costruttività*. In questo senso: la differenza tra un castoro che realizza la sua tana e un essere umano che edifica la sua casa risiede fondamentalmente nel fatto che mentre il castoro è il mero esecutore di un progetto che è incorporato nello stesso programma che sottende lo sviluppo del suo comportamento, l'essere umano è *autore* del *progetto* della sua casa, delineatosi attraverso processi di *decisione* e di *selezione intenzionale di idee*; di più: l'essere umano realizza i suoi strumenti facendosene prima un'*immagine* e attraverso un *fare* che è *costruttivo*, e non semplicemente co-optativo (come avviene, ad esempio, quando si prende, ovvero si coopta, una pietra e la si usa come un martello)².

Le note che seguono si propongono, quindi, in primo luogo di affrontare il tema delle *green skills*, nel tentativo di metterne a fuoco le caratteristiche e i significati peculiari e, di qui, di rimarcare la necessaria intersecazione che, assumendo la sostenibilità come valore e come principio guida, viene ad instaurarsi tra la formazione del professionista dell'educazione e la formazione personale e identitaria dell'adulto che ne incarna ruolo e funzioni³. Non ultimo, il chiarimento stesso del portato delle *green skills* – circa le quali possiamo contare, fondamentalmente, su una “definizione” ancora molto generale, almeno per quello che riguarda il versante delle politiche culturali di ambito europeo: “conoscenze, capacità, valori e atteggiamenti necessari per vivere, sviluppare e sostenere una società che riduca l'impatto delle attività umane sull'ambiente, includendo, quindi, sia convinzioni che capacità più propriamente tecniche”⁴ – non potrà che beneficiare della prospettiva pedagogica, in grado di cogliere quelle matrici culturali ed antropologiche profonde che la sola preoccupazione economica – a cui il discorso sulla sostenibilità è per lo più agganciato anche laddove se ne elaborano, a livello internazionale, programmi e progetti di stampo formativo – non riesce a disvelare a pieno.

Gli approcci sino ad ora evidenziati alle *green skills*, infatti, mostrano che, se per un verso, non si può prescindere dal connotare tali competenze in relazione alle prospettive di interesse indicate come prioritarie (il lavoro, i comportamenti individuali/collettivi, la transizione ecologica

² Si veda, appunto per la peculiarità antropologica di abitare il proprio ambiente, T. Ingold, *Ecologia della cultura*, a cura di C. Grasseni e F. Ronzon, Roma, Meltemi, 2001, pp. 116-117.

³ Questo contributo riprende e sviluppa il breve intervento presentato al Convegno Nazionale SIPED (Società Italiana di Pedagogia) “La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte” – Università degli Studi di Roma Tre, 27-29/01/2022 (evento online) sul tema *Formarsi alla coscienza e alla saggezza ecologica, come insegnante e come adulta/o: fondamenti e prospettive* (panel 11: Competenze formative di sostenibilità, green skills per e nella formazione degli insegnanti).

⁴ Cfr. CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, *Green skills and environmental awareness in vocational education and training. Synthesis report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012, p. 20.

a livello strutturale ecc.), per altro verso si rende necessaria la ricerca di quel “comune denominatore” che pertiene alla formazione della persona e del cittadino prima ancora che dei differenti ruoli assunti nei differenti contesti di azione concreta (Figura 1).

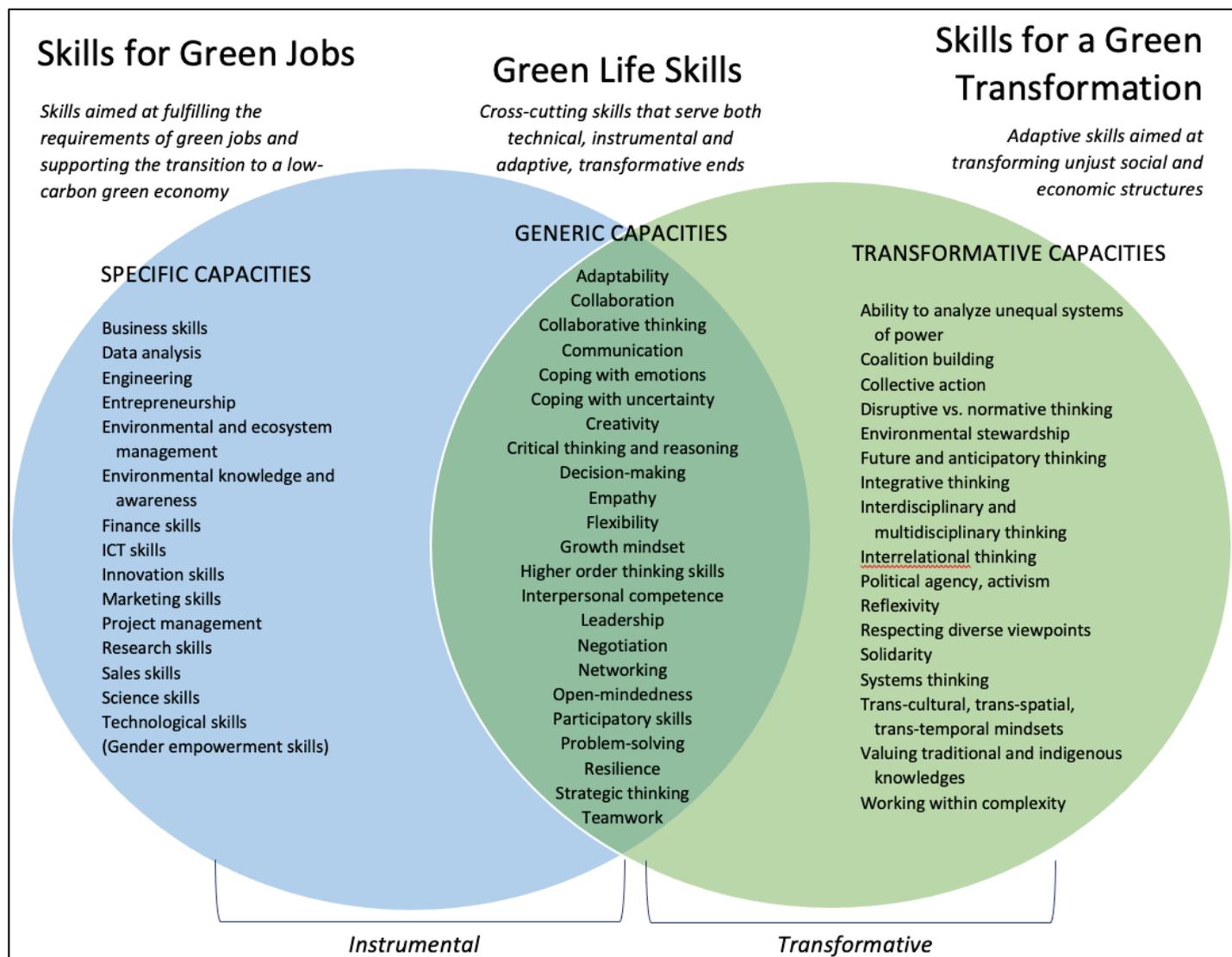


Figura 1 – “A green skills framework”, tratto da: C. T. Kwauk, O. M. Casey, *A green skills framework for climate action, climate empowerment, and climate justice*, in “Development Policy Review”, 2022, p. 4
 [Dev Policy Rev. Accepted Author Manuscript e12624. <https://doi.org/10.1111/dpr.12624>]

Segnatamente, sono dunque le competenze cognitive (pensiero critico, pensiero strategico, pensiero divergente ecc.) e personali-sociali (collaborazione, empatia, mediazione, resilienza, ecc.) di ampio spettro quelle che qui maggiormente interessano, perché slegate dalla sostenibilità come “contenuto” e agganciate, piuttosto, alla possibilità/disposizione di ricercare, elaborare, condividere, trasformare, ipotizzare, significare ecc. i più disparati “contenuti” riconducibili alla sostenibilità come costruito paradigmatico. Si tratta, del resto, di quelle caratteristiche il cui progressivo sviluppo è un tutt’uno con una graduale assunzione di “potenziale maturità” che – di qui la sfida educativa – deve farsi atto concreto (“osservabile” e “misurabile” nella sua applicazione, per tornare agli indicatori tipici della competenza in senso stretto) nelle scelte operate e nei comportamenti agiti.

La questione si intreccia così, e ne assume tutta la problematicità, all’identità adulta manifesta e manifestata, ma anche ai riferimenti ideali da porre per il suo sviluppo.

Va dunque precisato, e tenuto ben presente, che ritenere che la stagione adulta della vita sia, di per sé stessa, dotata di quei connotati di consapevolezza, responsabilità e saggezza cui si faceva cenno, nonché di adeguatezza ai compiti educativi che le sono ascritti – in una parola: di sostanziale *maturità* – sarebbe non solo imperdonabilmente ingenuo ma, al fondo, inutile ai fini della trattazione che ci si propone di avviare. Nello scarto che intercorre, infatti, da una parte tra le aspettative agganciate ad una adultità desiderabile e desiderata, che la rendono un punto di riferimento necessario, e, dall’altra parte, una ricognizione delle crisi, delle vulnerabilità, delle manchevolezze di una adultità cogente, e per non pochi aspetti *mainstream*, si gioca la scommessa dell’Educazione degli adulti in termini esistenziali e sociali⁵. La prospettiva, dunque, che si assume è quella di intravedere, in quelle stesse carenze, potenzialità e margini su cui far leva, a partire da una comprensione ampia e penetrante delle difficoltà di essere pienamente adulti e investendo su un *poter e dover essere* di cui questo particolare focus sul tema della sostenibilità, e soprattutto sui suoi presupposti e indotti, può diventare occasione di traino e sprigionamento.

Non si può misconoscere che letteratura scientifica di vario taglio disciplinare (dalla psicologia alla sociologia, dall’antropologia alla filosofia alla stessa pedagogia), così come le rappresentazioni culturali che si producono e circolano nell’immaginario collettivo, veicolate e amplificate in circuiti comunicativi sempre più pervasivi, insistono esponenzialmente sulla figura

⁵ Si tratta di un’operazione non facile, ma ineludibile, soprattutto se si intende mettere in campo uno sguardo pedagogico: “Per tentare di analizzare come si configurano nella contemporaneità alcuni aspetti dei nessi tra età adulta ed educazione, in particolare per cogliere se, quanto e come, le opportunità si frammischino alle penalizzazioni e come interagiscano tra loro, è necessaria un’opera di sintesi ed esplicitazione di alcuni degli aspetti fondanti lo scenario storico-sociale nel quale l’età adulta e l’educazione degli adulti e delle adulte si collocano. È necessario farlo al fine di cogliere le principali mutazioni che hanno interessato l’età adulta sia intesa in senso “astratto” – cioè in quanto modalità di essere degli umani in un certo (incerto) intervallo anagrafico, così come ci è consegnata dalle tradizioni di ricerche scientifiche, storiche, narrative – sia l’età adulta in senso “concreto” – cioè l’età adulta contestualizzata in un tempo e in un luogo – senza sottacere che anche le mutevoli idee di età adulta astratta si formano esse stesse all’interno di tempie luoghi economici, sociali e culturali (S. Tramma, *Il tempo e la società dell’apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione*, in “Pedagogia Oggi”, 2, 2019, p. 218).

dell'adulto come soggetto *indeciso, smarrito, concentrato su se stesso* e sul *presente*⁶: un profilo del tutto opposto e contrario a quello qui perorato che si richiede, invece, pronto alla scelta, orientato, altruista e solidale, volto al futuro, anche a quello lontano che non lo vedrà più protagonista in prima persona. Lanciando, così, un vero e proprio allarme, che in particolare il settore educativo è chiamato ad ascoltare e prendere in carico.

Se, infatti, questa *inadeguatezza* diffusa – che può essere percepita come tale solo in riferimento ad un modello ideale diverso – si presta ad essere, più o meno calcolatamente, legittimata o addirittura promossa sul piano di interessi politico-economici che prosperano sulla latitanza della maturità adulta (critica, autonoma, vigile...), sul piano genuinamente educativo pone il problema cruciale di gestire la tensione che si ingenera tra i tratti ideali dell'adulthood e i ritratti reali degli adulti in carne ed ossa, del qui e ora, presi nella loro finitezza ma anche nelle loro possibilità di cambiamento, ancora aperte e vitali.

I profili identitari adulti contemporanei rispecchiano senza dubbio le fragilità, le precarietà, gli stalli, l'assenza di certezze e di stabilità, il disallineamento o la diversa velocità a cui corrono le diverse esistenze che si vivono in una sola (come figli, come genitori, come partner, come cittadini, come lavoratori...) e, in questo, esprimono un altrettanto indubbio *disagio*:

Definendo il disagio come oggetto di attenzione pedagogica, inevitabilmente siamo portati a circoscrivere il raggio d'azione, e quindi la specificità, di un'attenzione e di uno sguardo che si vogliono definire pedagogici.

La finalità dello sguardo (e del lavoro) pedagogico è comprendere come si sia formata una certa situazione (di disagio) per arrivare a individuare e/o costruire – insieme alle persone coinvolte – strategie adeguate per affrontare quella stessa situazione, in modo tale da sostenere la possibilità non solo di cercare/trovare un senso, più o meno condiviso, rispetto a vissuti individuali, ma anche di ampliare la gamma di esperienze possibili, di generare rappresentazioni e significati differenti, di individuare modalità percorribili di intervento sulle condizioni ritenute alla base della situazione di disagio⁷.

⁶ Cfr. M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014, pp. 16-17. Ulteriori specificità e articolazioni della questione sono rinvenibili anche in J. Bernardini, *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, Milano, FrancoAngeli, 2012, dal punto di vista sociologico; E. Marescotti, *Adulthood e dintorni. Il valore dell'adulthood, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, dal punto di vista pedagogico; M. G. Ruo, M. B. Toro (a cura di), *Adolescenza e adulthood. Riflessioni su nuove patologie e nuove normalità nel ciclo di vita e nelle relazioni familiari*, Roma, CISU, 2012 e G. Zagrebelsky, *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016 per un'attenzione psicologica alle implicazioni in termini di relazioni sociali e rapporti intergenerazionali e per una riflessione sul farsi dei modelli culturali.

⁷ C. Palmieri, Il disagio come oggetto dello sguardo pedagogico, in M. B. Gambacorti-Passerini, C. Palmieri (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2021, p. 40.

Ma al pessimismo e alla tentazione di resa si contrappone, in definitiva, la logica della fiducia e dell'investimento, affinché – e riprendiamo qui un concetto che l'approccio intitolato alla categoria della sostenibilità sa ben evidenziare – dell'adulto non vengano *sprecate* le sue prerogative, né le sue possibilità, energie e opportunità di autodeterminazione⁸.

2. Dall'essere informati all'essere educati: una doppia, difficile, sfida

Le condotte adulte rappresentano – su questo versante così come su innumerevoli altri – il *banco di prova* più significativo e più impegnativo, ma anche decisamente il più rivelatore, della effettiva *tenuta educativa*, si potrebbe dire, di tutto un insieme di percorsi, attività e sollecitazioni di diverso genere (di stampo non solo segnatamente formativo, ma anche informativo, divulgativo, di sensibilizzazione, di coinvolgimento e adesione emotiva ecc.) volti al *fare propria* una cultura della sostenibilità, con tutte le implicazioni che questo può avere relativamente allo *stile di vita* globalmente inteso.

Ed è questa, ci sembra, la sfida principale su cui vorremmo concentrare qui l'attenzione: il passaggio dal sapere all'azione, dalla consapevolezza alla scelta, dall'orientamento al comportamento. Perché se possiamo affermare con relativa sicurezza che il patrimonio di conoscenze *engagées* maturate nell'arco di più di un secolo – dall'idea stessa di ecologia e dalle fondamentali poste dai cosiddetti proto-ecologisti tra Ottocento e Novecento⁹ sino all'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile – può essere considerato un patrimonio decisamente acclarato, diffuso e condiviso sul piano astratto, lo stesso non può assolutamente dirsi per la traduzione e declinazione coerente di quelle conoscenze sul piano fattuale. In questo divario si gioca la sfida cui accennavamo, e prendono corpo tutta una serie di interrogativi preoccupati (e preoccupanti) circa il *che cosa* impedisce il passaggio da una adesione a determinati principi – che non sono solo quelli delle scienze naturali, ma, va chiarito con forza, sono gli orizzonti di senso che la Scienza dell'educazione ha elaborato legittimamente e autonomamente, sia pure in un contesto di interdisciplinarietà di approccio a situazioni complesse come quella qui considerata – all'azione di tali principi.

L'insegnante, quando lavora alla progettazione e alla realizzazione delle sue attività – e qui ovviamente poco importa a quale specifica materia di insegnamento/apprendimento si affida la veicolazione del processo educativo – si imbatte costantemente in questo problema. Che è quello – in altri termini ed esprimendoci forse in maniera un po' grossolana ma auspichiamo incisiva – dell'*efficacia* nel trasferire un corpus di conoscenze unitamente ad un corpus di strumenti e strategie per la loro rielaborazione concettuale in direzioni autonome, da parte degli educandi, ma anche un modello di utilizzo di quelle conoscenze *nella vita*, di rispondenza tra pensiero e azione, tra premesse e conseguenze, tra idealità e realtà.

⁸ Cfr. A. M. Mariani, *L'adulto, riflessioni pedagogiche*, in A. M. Mariani, M. Santerini (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002, p. 41.

⁹ Cfr. Worster D., *Nature's Economy. A History of Ecological Ideas*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977; tr. it. *Storia delle idee ecologiche*, Bologna, il Mulino, 1994.

Tale efficacia si basa, a nostro avviso, su almeno due presupposti imprescindibili: il primo è quello della padronanza salda e sicura, da parte dell'insegnante, non solo dei contenuti che trasmette in termini di "prodotto acquisito", bensì, anche e soprattutto, in termini di "processo di acquisizione"; il secondo è quello di una comprensione profonda, di una rielaborazione interiore, di una vera e propria maturazione soggettiva dell'asse valoriale e politico-culturale che presiede alla relazione educativa stessa, alle sue finalità e che nel lavoro con e su quei contenuti devono trovare esplicitazione. Presupposti che vanno continuamente irrobustiti e rinvigoriti nel procedere stesso del "fare educazione" come prosecuzione della ricerca tanto sui contenuti quanto sui metodi e processi e, non ultimo, come ridefinizione sempre più consapevole del proprio sistema assiologico di riferimento per l'azione¹⁰.

Nel nostro specifico caso, ci sembra che un'educazione alla sostenibilità degna di tale nome trovi nei costrutti di *coscienza* e di *saggezza ecologica*¹¹ gli elementi qualificanti per esemplificare efficacemente la relazione tra livello astratto e livello concreto della questione e, quindi, al contempo, per dal luogo ad azioni educative, da intendersi non solo come finalità educativa che l'insegnante va promuovendo nei suoi allievi, ma come *dotazione professionale* dell'insegnante stesso, *come educatore* e, ancor prima, *come adulto*. Crediamo dunque che questo punto di vista, che guarda alla formazione dei docenti nei termini degli assunti, delle strategie e delle finalità di quanto viene sistematizzato nell'ambito dell'Educazione degli adulti possa essere una interessante chiave di accesso e di lettura della questione.

In riferimento al costruirsi permanente di una identità adulta – processo non certo lineare né scevro di elementi di crisi, vulnerabilità e contraddizione¹² – possiamo ravvisare come la *coscienza*, nel senso di consapevolezza, si richiami ad un permanente atto ed esercizio di scandagliata riflessione su se stessi e sul mondo, di partecipazione intenzionalmente assunta nelle relazioni che determinano le condizioni e le traiettorie dell'esistenza, poiché essere consapevoli non significa soltanto e semplicemente conoscere i fatti, le cose, le informazioni come contesto-sfondo delle azioni, bensì anche e soprattutto come ingredienti attivi dei processi razionali ed emotivi che presiedono alle azioni.

Queste si qualificano pertanto in termini di scelte che hanno con-cause e conseguenze plurime, che non sono neutre e circoscritte ma che, tanto nei presupposti che le muovono quanto nelle ripercussioni che ingenerano, si configurano come atti *pienamente deliberati*. La *consapevolezza* su cui si costruisce la consapevolezza, dunque, va rivolta a sé e al mondo, e si declina

¹⁰ Si consideri, ad esempio, come, a monte, la promozione di comportamenti prosociali, cooperativi, empatici e altruistici possa essere ravvisato alla base dello sviluppo economico, sociale ed educativo sostenibile (cfr. G. Chianese, *Educazione alla prosocialità: alle radici di uno sviluppo sostenibile*, in L. Dozza, G. Chianese (a cura di), *Una società a misura di apprendimento. Educazione Permanente tra teoria e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp. 65-72.

¹¹ Su questo, cfr. E. Marescotti, *Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative. Alcuni classici del pensiero ambientalista da rileggere in chiave pedagogica*, in "Pedagogia e Vita", 1, 2022, pp. 41-51.

¹² In questa prospettiva, si vedano in particolare: M. Castiglioni (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011; A. M. Mariani, *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano, Unicopli, 2014; M. Cornacchia, S. Tramma, (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

anche nelle capacità, cognitive ed emotive, del *prefigurare* esiti e dell'*immedesimarsi* empaticamente, attraverso una postura di riflessività e meta-riflessività costante. In quest'ottica, vivere consapevolmente significa presidiare la propria presenza nel mondo e nelle relazioni attraverso cognizioni e strumenti che richiedono continuamente di essere, oltre che quantitativamente irrobustiti, qualitativamente finalizzati, assumendo orientamenti etico-valoriali di riferimento, affinché il soggetto sia nelle condizioni di costruire interpretazioni il più possibile coerenti e informate a guida dei propri comportamenti¹³.

Parimenti, la nozione di *saggezza* – che, ovviamente, non si può legare deterministicamente alla mera erudizione e all'accumularsi di vicissitudini esistenziali – è tale nella misura in cui sa consapevolmente accogliere anche il suo contrario, quale motore, energia, spinta alla ricerca e al miglioramento di sé e del mondo: una lezione che a partire dalle parole attribuite a Socrate – ἔοικα γοῦν τούτου γε σμικρῶ τιμι αὐτῶ τούτῳ σοφώτερος εἶναι, ὅτι ἂ μὴ οἶδα οὐδὲ οἴομαι εἰδέναι – è stata condensata nel celebre motto “so di non sapere”. Vale a dire che si può parlare di saggezza sulla base di una direzione intenzionale di senso circa l'uso della conoscenza e dell'esperienza acquisite, poste al servizio di un progetto umano e umanizzante non disgiunto da una concezione del collettivo che include le generazioni presenti e quelle future, il vicino e il lontano e, come si accennava, la cognizione di ciò che si sa in relazione a ciò che non si sa ancora e a ciò che non si saprà mai.

Non si tratta, ovviamente, di una sorta di rinuncia al conoscere ma, al contrario, di una vera e propria *disposizione al conoscere*, fondata su quella *umiltà* il cui significato ci rimanda alla connessione con la *terra*, e quindi all'appartenenza, all'origine, alla sostanza comune e ci colloca in un ruolo che si definisce sempre in relazione ad altro e ad altri, e che quindi non riconosce fondamenti validi alla prevaricazione e alla superbia.

Questa argomentazione ci conduce quindi *dall'ecologia all'ecosofia, dalla scienza alla saggezza* – facendo nostro il titolo, e la riflessione, di un fondamentale contributo, in questa prospettiva, del filosofo norvegese Arne Naess¹⁴ – poiché il nucleo concettuale che dovrebbe fare da architrave alla *saggezza ecologica* viene identificato proprio nella profonda unità tra esseri umani e natura, nella consapevolezza che si coltiva a riguardo e negli indotti che essa ha tanto sul piano di adesione emotiva quanto su quello di una conoscenza/rielaborazione razionale dei saperi e delle azioni che sorreggono o orientano, anche e soprattutto in termini di *cura* dell'ambiente¹⁵.

In questo approccio – che lega conoscenza e consapevolezza, che evidenzia le interrelazioni costitutive e che ne considera la prescrittività in termini conoscitivi, valutativi e di azione – ci pare si condensi l'essenza stessa di un'identità adulta come identità *matura* pur nella sua

¹³ Per un approfondimento circa ulteriori e molteplici questioni che si diramano da tale approccio, si rimanda a M. Gallerani M., C. Birbes (a cura di), *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*, Bergamo, Zeroseiup, 2019.

¹⁴ A. Naess, *Dall'ecologia all'ecosofia, dalla scienza alla saggezza*, in M. Ceruti, E. Laszlo (a cura di), *Physis: abitare la terra*, Milano, Feltrinelli, 1988.

¹⁵ Cfr. L. Mortari, *Abitare con saggezza la Terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994, pp. 39-42.

costitutiva *in-maturità*¹⁶. Anche in questo frangente, infatti, avere contezza esplicita di come la propria identità si misura e si determina in un sistema vasto e complesso, e vi influisce attribuendoci la responsabilità del conoscere, prima ancora e insieme al nostro fare, disegna un modo di essere adulti e quindi una concezione educativa specifica. Pare infine interessante rilevare come lo stesso Naess, ovviamente partendo da premesse diverse oltre che ponendosi in un differente contesto, non sia potuto non arrivare a questo tipo di considerazione, sostenendo l'ipotesi che

Una compiuta maturità umana conduce inevitabilmente a un livello elevato di identificazione positiva con le forme viventi e comporta quindi un bisogno profondo di proteggerle e di godere della loro presenza. Il valore intrinseco che attribuiamo a noi stessi viene attribuito anche alle varie forme viventi e al loro sistema onnicomprensivo, la Terra, nel suo sviluppo. Un conflitto fra biocentrismo e antropocentrismo non è quindi inevitabile. Dipende dal grado di maturità dell'uomo¹⁷.

Annettere, dunque, l'aggettivo *ecologica* a questi due termini, *coscienza* e *saggezza*, è evidentemente pleonastico. Ma utile, crediamo, a evidenziare come l'acquisizione delle cosiddette *green skills* abbia una chance di diventare una componente, come dire, *stabile, integrata e feconda* nella professionalità docente¹⁸, solo se si danno, contestualmente, anche come dimensioni dell'adulità del soggetto che educa/insegna, e quindi solo se concorrono anche alla sua identità, alla sua funzione, al suo ruolo che hanno di per sé una connotazione e una responsabilità di esemplarità e magistralità¹⁹, per il solo fatto di riferirsi ad un *adulto*.

Ecco, dunque, il perché della duplicità della sfida, e dell'impegno formativo che sottende e richiama: in prima battuta, si evidenzia l'improcrastinabilità di assicurare il passaggio da un *sapere ecologico* ad un'*azione ecologica*, ma non meno importante è considerare esplicitamente la saggezza che conoscenza, esperienza e riconoscimento di valore concorrono ad alimentare come *ideale regolativo* tanto del pensare quanto del fare.

¹⁶ Cfr. D. Demetrio, *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

¹⁷ A. Naess, *Dall'ecologia all'ecosofia, dalla scienza alla saggezza*, cit., p. 460.

¹⁸ Pertinente, a questo proposito, è anche l'accezione di "competenze di secondo livello" dell'educatore, intese come quelle competenze che consentono all'educatore "di creare e mantenere condizioni e confini di lavoro sostenibili, di innovare il proprio lavoro specialmente in un ambiente mutevole e complesso, di dialogare con le organizzazioni sul piano delle finalità e dei valori facendosi interprete del mandato organizzativo, ma allo stesso tempo mantenendo fede al senso ultimo dell'impegno educativo" (Dall'*Introduzione* a L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Brescia, Morcelliana, 2022, pp. 6-7).

¹⁹ Cfr. S. Tramma, *La crisi della magistralità adulta*, in M. Cornacchia M., S. Tramma (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, cit.

3. Pratiche narrative e trasformative nella formazione docente alla cultura della sostenibilità

Da questa impostazione, discendono altresì importanti indicazioni relative al “come” far sì che l’insegnante faccia proprie quelle *competenze di sostenibilità* che si ritiene debbano innervare il suo lavoro didattico quotidiano, nei termini più qualificanti che ci sembrano essere quelli intitolati ad alcuni concetti cardine, quali quelli di *sistema*, *interconnessione*, *complessità* ma anche *condivisione*, *solidarietà*, rispetto, *responsabilità*, *cura*, *buona qualità della vita*. Concetti che, appunto, hanno a che fare anche con la sua formazione personale, oltre che professionale.

Sono indicazioni, queste, che ci sembra chiamino in causa almeno due approcci, cui corrispondono orientamenti didattici, relazionali e pratiche formative, particolarmente rilevanti nell’ambito dell’Educazione degli adulti, che conosciamo sotto le espressioni di *apprendimento narrativo* e di *apprendimento trasformativo*.

Non si entrerà qui, per ovvie ragioni di economia di questo lavoro, nel merito di questi due approcci, ampiamente noti e studiati nel settore delle scienze dell’educazione, in generale, e dell’*adult learning* in particolare, ma ci limiteremo solo ad alcuni accenni paradigmatici, volti a rimarcare la valenza formativa ed auto-formativa nell’ottica che si sta considerando.

Per ciò che concerne l’*apprendimento narrativo*, quindi, basti ora ricordare che il riferimento principale è ai processi di lettura e, soprattutto, di costruzione e di significazione della propria storia – ma non solo: anche delle storie altrui o collettive o, più in generale ancora, delle storie come rappresentazioni e come prodotti culturali alle quali un lettore è chiamato a dare un senso – finalizzati alla rielaborazione della propria esperienza, all’individuazione delle proprie traiettorie di vita passate e future, alla messa in evidenza delle proprie risorse e competenze, delle proprie lacune e vulnerabilità, così come dei propri reali bisogni, desideri, ambizioni, in termini di *struttura*, *coerenza*, *significato*²⁰.

In questa sintesi che, ci rendiamo conto, è estrema, si sottolinea comunque la messa a punto di un modello di riflessione metacognitiva applicabile a *qualsiasi situazione adulta*²¹, per indagare e conoscere la propria identità – e le proprie “intenzioni”, se è vero che “la narrazione si occupa delle vicissitudini delle intenzioni umane”²² – ma anche per educarsi e quindi trasformarsi, assumendo così che l’educazione in età adulta è sempre *un conoscersi in cambiamento*.

Nella formazione delle *green skills*, dunque, si può lavorare in maniera circostanziata *con* e *sulla* propria personale “storia ambientale”, in prospettiva *autobiografica* non meno che, potremmo dire, *antologica*, attraverso una lettura-interpretazione di altre storie riguardanti il rapporto tra l’essere umano e l’ambiente così come si è strutturato, è stato percepito e restituito

²⁰ Così è ampiamente argomentato in I.F. Goodson, G. Biesta, M. Tedder, N. Adair, *Narrative Learning*, London, Routledge, 2010.

²¹ Cfr. C. Secci, *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013, p. 134.

²² J. Bruner, *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge (Massachusetts)-London, 1986; tr. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1997, p. 23.

nella poesia, nella letteratura, nell'arte figurativa, nel cinema ecc.²³, considerando l'educazione e la narrazione nel loro essere "tensioni generative"²⁴. È un modo di impostare la formazione personale/professionale dell'insegnante che quindi non procede per via trasmissiva ed assertiva, ma sui binari della discussione e della *riflessività* attorno alle scelte linguistiche, simboliche, metaforiche ecc. adottate per narrare di sé (scegliendo gli accadimenti rilevanti rispetto a quelli considerati trascurabili, mettendo ordine nel caos, attribuendo consequenzialità... ovvero agendo non solo retrospettivamente, ma anche e soprattutto *retroattivamente*) o riscontrate nelle narrazioni di altri (con cui sentirsi in sintonia o meno, nelle quali sentire esprimere il proprio sentire o meno, e riscontrare curiosità, intuizioni, rivelazioni, punti di vista inesplorati) per rendere conto delle proprie posture, disposizioni, valutazioni in relazione alla nozione di sostenibilità e ai suoi corollari, implementando "la capacità di generare sempre nuove modalità di raccontarsi e, di conseguenza, di pensarsi e di essere"²⁵.

E, analogamente, per ciò che concerne l'*apprendimento trasformativo*, qui può essere sufficiente richiamare alcune linee guida di fondo, focalizzandosi sulla rivisitazione/riattualizzazione delle cornici di significato acquisite ma anche sclerotizzatesi al punto da non consentire al soggetto di esperire modalità nuove e diverse di dare senso alla conoscenza e all'esperienza, e nei confronti delle quali si è sollecitati a diventare "criticamente riflessivi", discutendo i propri, e gli altrui, assunti²⁶.

In riferimento alla questione che stiamo affrontando, questo è un aspetto che può segnare una svolta importante, nella misura in cui insiste anche sul superamento dei vincoli imposti dagli apprendimenti pregressi e dalle abitudini di apprendimento pregresse, per aprirsi a inedite possibilità di considerare l'ambiente e di considerarsi in relazione con esso. E non meno importanti sono le suggestioni che ne derivano sul piano fattuale, di strutturazione di attività formative per gli insegnanti in cui coniugare teoria e pratica, ricerca e partecipazione, rigore e rilevanza, coerenza concettuale e impatto²⁷. In particolare, per riprendere i passaggi tipici dell'apprendimento trasformativo, il "dilemma disorientante"²⁸ che va ad innescare la dinamica trasformativa potrebbe essere proprio un tema esplicitamente riconducibile alla crisi ecologica/sostenibilità ambientale, tale da implicare l'avvio di un riesame e di una ristrutturazione di sentimenti, assunti e

²³ Un "serbatoio" prezioso di testi, e quindi di suggestioni per un lavoro di discussione, interpretazione, de-costruzione ecc. è il volume di G. Orunesu, L. Passi, E. Tiezzi (a cura di), *Antologia Verde. Letture scientifiche, filosofiche e letterarie per una coscienza ecologica*, Firenze, Giunti Marzocco, 1987.

²⁴ D. Demetrio, *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012, p. 33.

²⁵ Mariani A. M., *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, cit., p. 123.

²⁶ J. Mezirow, *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, in J. Mezirow et alii, *Learning as Transformation. Critical Perspective on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey Bass, 2000, in J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa e G. Del Negro, Milano, Raffaello Cortina, 2016, pp. 80-84.

²⁷ Dal punto di vista del procedere metodologico, si veda, ad esempio, e *mutatis mutandis*, L. Fabbri, F. Bracci F., A. Romano, *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.

²⁸ J. Mezirow, *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, cit., p. 82

opzioni che dovrebbe approdare ad una “integrazione” delle nuove posizioni elaborate nel contesto di vita come posizioni che presiedono all’azione. Tra questi due poli, si collocano attività di esercizio, discussione, sperimentazione, formulazione e verifica/falsificazione di ipotesi utili a disvelare i “perché” e i “come” dei propri orientamenti e comportamenti – siano essi non-sostenibili o sostenibili – in un’ottica di critica profonda e autenticamente problematizzante.

Infine, solo un accenno ad un’ultima questione: quella dei formatori degli adulti/insegnanti, giacché se è vero che quanto sostenuto fin qui enfatizza come cifra peculiare dell’Educazione degli adulti la tendenza all’auto-educazione, ciò non sminuisce la pregnanza in termini di *sup-porto* al disvelamento del proprio potenziale auto-formativo e, quindi, auto-trasformativo²⁹.

Se pensiamo, dunque, che il luogo d’elezione per la formazione docente sia l’Università, per via dell’interazione costante fra ricerca, didattica e disseminazione sociale della cultura, ne deriva la necessità di tenere in considerazione questi aspetti metodologici e sostanziali per quell’impresa tutt’altro che scontata dell’insegnare-ad insegnare e dell’insegnare-ad-imparare, agli altri non meno che a se stessi.

Senza entrare ora nel merito della complessa (e non ancora risolta in modo soddisfacente) vicenda della formazione degli insegnanti in Italia, basti qui richiamarsi al modello inaugurato tanto dai Corsi di Scienze della Formazione Primaria quanto dall’istituzione della SSIS (Scuola di Specializzazione per l’insegnamento Secondario) che, *mutatis mutandis*, ravvisavano nell’interrelazione tra formazione pedagogica (non scevra delle componenti culturali di matrice antropologica, sociologica e psicologica) di ampio raggio, didattica (teorica e di osservazione/sperimentazione nella pratica del tirocinio) e disciplinare, oltre che nel suo dispiegamento in un “tempo lungo”, i requisiti fondamentali per considerare l’insegnante un professionista colto e motivato alla ricerca in ambito scolastico. Un modello – vale la pena ricordarlo a fronte delle possibili derive specialistiche e frammentarie che rischiano di investire un tema in auge come quello della sostenibilità – che considerava *trasversali*, e quindi di interesse comune a tutti gli insegnanti in quanto *educatori* – quelle questioni di ampio respiro che, troppo spesso, sono state considerate solo alla stregua di mode o sfruttate nei loro aspetti più caduchi (si pensi alle varie “educazioni”: alla pace, alla diversità, ai mezzi di comunicazione, all’ambiente appunto... e/o a rivoli ancora più specifici della convivenza e della cura di sé e delle relazioni con gli altri: le “educazioni” alla sicurezza stradale, alla sessualità, all’alimentazione, alla prevenzione dell’uso di droghe o alcol...).

Si tratta di un richiamo che crediamo importante ai fini del nostro discorso proprio perché ammonisce, *ab imis fundamentis*, ad assumere la sostenibilità, e tutto il suo portato culturale e valoriale, alla stregua dell’approfondimento tematico circoscritto o del filantropismo salvifico, per citare due accezioni estreme ma, purtroppo, non rare a manifestarsi. La direzione che si intravede come più efficace e, al tempo stesso, più coerente all’impostazione pedagogica qui avallata è piuttosto quella di collocare la sostenibilità *dentro* alle istanze stesse della formazione alla

²⁹ Cfr. C. Biasin, *Educare per trasformare. L’apprendimento trasformativo e il ruolo dell’educatore degli adulti nel cambiamento delle prospettive di significato*, in Xodo C., Porcarelli A. (a cura di), *L’educatore. Il “differenziale” di una professione pedagogica*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017.

professionalità docente, come professionalità educativa che, in quanto tale, è chiamata a schierarsi, e a promuovere con gli strumenti che le sono propri, a favore di precise opzioni *politiche*, ovvero di considerazione e cura dei beni comuni.

Come è stato notato, infatti,

Tenuto conto che la formazione degli insegnanti contribuisce massimamente alla crescita civile, culturale ed economica della società nel suo complesso, e potenzia il nesso tra educazione e sviluppo sostenibile attraverso la diffusione del valore della conoscenza, è necessario considerare l'educazione alla sostenibilità come un'area di insegnamento-apprendimento che si colloca trasversalmente alle diverse discipline e aree disciplinari richiamandone, nel contempo, la specificità dei contenuti, le connessioni interdisciplinari e le possibili interazioni che si possono stabilire in relazione ai problemi e alle questioni che si intendono affrontare. A tale riguardo, già la legge 53 del 2003 evidenziava la necessità di formare gli insegnanti in grado di contribuire a rendere allievi e studenti fruitori dei beni propri della cultura, producendo responsabilità individuale e collettiva per la crescita di sé stessi, degli altri e delle nuove generazioni. È ormai conclamato che la formazione costituisca una leva strategica fondamentale sia per lo sviluppo professionale dei docenti sia per il proficuo accompagnamento ai processi di innovazione e al miglioramento sistematico dell'offerta formativa, intesa anche come forma di prevenzione dell'insuccesso scolastico e dell'esclusione sociale³⁰.

4. Considerazioni conclusive

Recede in te ipse quantum potes; cum his versare qui te meliorem facturi sunt, illos admitte quos tu potes facere meliores. Mutuo ista fiunt, et homines dum docent discunt
(Seneca, *Lettere a Lucilio*, 7, 8)

Riepilogando e concludendo, per punti cruciali del ragionamento svolto, ci sembra essenziale mettere a tema i seguenti:

- la formazione degli insegnanti in tema di *green skills* può essere affrontata nei termini specifici delle finalità e delle strategie maturate nell'ambito dell'Educazione degli adulti, consentendo così la messa a tema di alcuni costrutti;
- soffermarsi sulla formazione dell'insegnante come formazione dell'adulto evidenzia, in primo luogo, alcune componenti che presiedono tanto alla cultura della sostenibilità quanto all'identità adulta: sono i tratti della *coscienza* e della *saggezza*;
- questi tratti qualificano le *green skills* del docente come acquisizione non-superficiale, non-meramente nozionistica e non-avulsa dall'adulità/esemplarità/magistralità incarnata nel docente, affinché possano darsi come patrimonio durevole e attivo, al tempo stesso, della professionalità docente;

³⁰ L. Chiappetta Cajola, *Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2018, pp. 96-97.

– ne derivano interessanti implicazioni sul piano fattuale, quali, ad esempio, quelle che si richiamano ad una applicazione di alcune strategie tipiche messe a punto nell'ambito dell'Educazione degli adulti, come, ad esempio, l'approccio narrativo e l'approccio trasformativo, che stimolano la costruzione e l'appropriazione di significati e orientamenti.

La reciprocità cui si accenna nell'esergo latino poco più sopra riportato, in ultima istanza, si manifesterebbe così ad un duplice livello: quello dell'insegnante che, nel mentre insegna, impara (e non in maniera accessoria); e quello dell'insegnante che, nel mentre si forma come professionista che deve saper cogliere e re-investire le grandi questioni scientifiche ed etiche del suo tempo riconducibili alla sostenibilità, si educa come individuo adulto, che nel proprio tempo, circa quelle grandi questioni scientifiche ed etiche – *in cauda venenum* – è necessariamente chiamato a prendere una posizione e a giocare un ruolo *per* la sostenibilità.

5. Bibliografia di riferimento

Bellatalla L. (a cura di), *L'insegnante tra realtà e utopia*, Roma, Anicia, 2011.

Bernardini J., *Adulti nel tempo dell'eterna giovinezza. La lunga transizione, l'infantilizzazione, i connotati della maturità*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Biasin C., *Educare per trasformare. L'apprendimento trasformativo e il ruolo dell'educatore degli adulti nel cambiamento delle prospettive di significato*, in Xodo C., Porcarelli A. (a cura di), *L'educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*, Lecce-Rovato, Pensa MultiMedia, 2017.

Birbes C., Gallerani M. (a cura di), *L'abitare come progetto, cura e responsabilità*, Bergamo, Zeroseiup, 2019.

Bruner J., *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge (Massachusetts)-London, 1986; tr. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1997.

Cadei L., Simeone D., Serrelli E., Abeni L. (a cura di), *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Brescia, Morcelliana, 2022.

Castiglioni M. (a cura di), *L'educazione degli adulti tra crisi e ricerca di senso*, Milano, Unicopli, 2011.

CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Training, *Green skills and environmental awareness in vocational education and training. Synthesis report*, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2012.

Ceruti M., Laszlo E. (a cura di), *Physis: abitare la terra*, Milano, Feltrinelli, 1988.

Chiappetta Cajola L., *Scuola-Università: fare sistema e creare sinergie per il Piano di educazione alla sostenibilità*, in "Pedagogia Oggi", 1, 2018, pp. 83-103.

Clover D. E. et alii, *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*, Rotterdam, Sense Publishers, 2013.

Cornacchia M., Madriz E., *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.

Cornacchia M., Tramma S. (a cura di), *Vulnerabilità in età adulta. Uno sguardo pedagogico*, Roma, Carocci, 2019.

Demetrio D., *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*, Milano, Mimesis, 2012.

Demetrio D., *Elogio dell'immaturità. Poetica dell'età irraggiungibile*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

Dozza L., Chianese G. (a cura di), *Una società a misura di apprendimento. Educazione Permanente tra teoria e pratiche*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

Fabbi L., Bracci F., Romano A., *Apprendimento trasformativo, ricerca collaborativa e approccio practice-based. Una proposta per lo sviluppo professionale dell'insegnante*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", XIII, 21, 2021.

Gallerani M., Birbes C. (a cura di), *L'abitare come progetto, cura e responsabilità. Aspetti epistemologici e progettuali*, Bergamo, Zeroseiup, 2019.

Gambacorti-Passerini M. B., Palmieri C. (a cura di), *Disagio e lavoro educativo. prospettive pedagogiche nell'esperienza della contemporaneità*, Milano, FrancoAngeli, 2021.

Goodson I.F., Biesta G., Tedder M., Adair N., *Narrative Learning*, London, Routledge, 2010.

Ingold T., *Ecologia della cultura*, a cura di C. Grasseni e F. Ronzon, Roma, Meltemi, 2001.

Kwauk C. T., Casey O. M., *A green skills framework for climate action, climate empowerment, and climate justice*, in "Development Policy Review", 2022, pp. 1-16 [Dev Policy Rev. Accepted Author Manuscript e12624. <https://doi.org/10.1111/dpr.12624>].

Leopold A., *A Sand County Almanac*, Oxford, Oxford University Press, 1949; tr. it. *Almanacco di un mondo semplice. Il racconto della natura*, Como, red edizioni, 1997.

Malavasi P. (a cura di), *Pedagogia dell'ambiente*, Milano, ISU, 2005.

Marescotti E., *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

Marescotti E., *Sul senso del limite e della saggezza: valenze educative. Alcuni classici del pensiero ambientalista da rileggere in chiave pedagogica*, in "Pedagogia e Vita", 1, 2022, pp. 41-51.

Mariani A. M., *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*, Milano, Unicopli, 2014.

Mariani A. M., Santerini M. (a cura di), *Educazione adulta. Manuale per una formazione permanente*, Milano, Unicopli, 2002.

Mezirow J., *Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory*, in J. Mezirow et alii, *Learning as Transformation. Critical Perspective on a Theory in Progress*, San Francisco, Jossey Bass, 2000, in Mezirow J., *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*, a cura di F. Cappa e G. Del Negro, Milano, Raffaello Cortina, 2016.

Mezirow J., *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco, Jossey Bass-Wiley & Sons, 1991; tr. it. *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

Mortari L., *Abitare con saggezza la Terra. Forme costitutive dell'educazione ecologica*, Milano, FrancoAngeli, 1994.

Mortari L., *Educazione ecologica*, Roma-Bari, Laterza, 2020.

Orunesu G., Passi L., Tiezzi E. (a cura di), *Antologia Verde. Letture scientifiche, filosofiche e letterarie per una coscienza ecologica*, Firenze, Giunti Marzocco, 1987.

Ruo M. G., Toro M. B. (a cura di), *Adolescenza e adulescenza. Riflessioni su nuove patologie e nuove normalità nel ciclo di vita e nelle relazioni familiari*, Roma, CISU, 2012.

Secci C., *Apprendimento permanente e educazione. Una lettura pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

Tramma S., *Il tempo e la società dell'apprendimento permanente: opportunità, contraddizioni e nuove forme di emarginazione*, in "Pedagogia Oggi", 2, 2019, pp. 217-229.

Worster D., *Nature's Economy. A History of Ecological Ideas*, Cambridge, Cambridge University Press, 1977; tr. it. *Storia delle idee ecologiche*, Bologna, il Mulino, 1994.

Zagrebelsky G., *Senza adulti*, Torino, Einaudi, 2016.

Data di ricezione dell'articolo: 20 maggio 2022

Date di ricezione degli esiti del referaggio in doppio cieco: 15 e 17 giugno 2022

Data di accettazione definitiva dell'articolo: 20 giugno 2022