

Università degli Studi
Suor Orsola Benincasa



FACOLTA' DI SCIENZE DELLA FORMAZIONE

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE
in

SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA
IN
ELEMENTI DI FISICA

PER UNA PEDAGOGIA DEL CAMBIAMENTO:
L'EDUCAZIONE AL PENSIERO CRITICO

Relatore
Ch.mo Prof. BALZANO EMILIO

Candidata VITIELLO CARLA
Matricola 208000369

Anno Accademico 2016 - 2017

*A mia nonna,
per la grandezza delle sue piccole
cose.*

*Sii il cambiamento che vuoi vedere nel
mondo.*

M. Gandhi

INTRODUZIONE	7
CAPITOLO I – IL PROGRESSO DELL’UMANITÀ DAL XV SECOLO AD OGGI	11
1.1 Siamo moderni da sei secoli	13
1.2 I secoli del progresso	15
1.3 Il mondo senza confini	19
1.4 In nome del “Dio Denaro”	21
<i>1.4.1 Il trionfo del capitalismo e del liberismo</i>	22
1.5 Il fenomeno della globalizzazione	25
1.6 Il progresso sociale ed il <i>boom</i> economico in Italia	27
<i>1.6.1 L’avvento della televisione</i>	30
CAPITOLO II – IL LATO OSCURO DEL PROGRESSO	32
2.1 L’altro lato del capitalismo	35
2.2 L’abbandono della terra	37
<i>2.2.1 La nascita dell’agricoltura in serie</i>	38
<i>2.2.2 Le emergenze ambientali</i>	38
<i>2.2.3 La nascita della bioeconomia</i>	40
2.3 Pensare stanca	41
2.3.1 “Cattiva maestra televisione”	44
2.3.2 La generazione nichilista	45

CAPITOLO III – VERSO UNA PEDAGOGIA DEL CAMBIAMENTO: IL MOVIMENTO PER LA DECRESCITA FELICE	49
3.1 Che cos'è la decrescita?	51
3.2 Sobrietà e autoproduzione	57
3.3 Invertire la rotta, come? Il programma delle “Otto R”	63
3.3.1 Rivalutare	64
3.3.2 Riconcettualizzare	64
3.3.3 Ristrutturare	65
3.3.4 Ridistribuire	66
3.3.5 Rilocalizzare	67
3.3.6 Ridurre	68
3.3.7 Riutilizzare / Riciclare	69
3.8 Il ruolo dell'educazione	70
3.8.1 Verso un'educazione del cambiamento	72
3.8.2 Una cura all'appiattimento cognitivo ed emotivo: la creatività	75
CAPITOLO IV – IL PROGETTO DIDATTICO	77
4.1 Il contesto	77
4.2 Il progetto	80
4.3 La realizzazione	84

CONCLUSIONI	106
APPENDICE	109
BIBLIOGRAFIA	116
SITOGRAFIA	120
RINGRAZIAMENTI	121

INTRODUZIONE

È possibile insegnare a pensare criticamente? In via teorica, la risposta sarebbe affermativa, ma non è un fatto ovvio. Sebbene l'istituzione scolastica fondi la sua stessa esistenza sull'obiettivo di arricchire le coscienze, mostra ancora una certa fatica a liberarsi di quel suo carattere nozionistico ed enciclopedico. Il modello di insegnamento tradizionale prevede, infatti, che il sapere si trasmetta, spesso in maniera unidirezionale, dal docente, inteso come "colui che sa", all'allievo, cioè a "colui che non sa". È prassi ordinaria assistere a ragionamenti come "Devi fare A e B per ottenere C", mentre è ben più raro ascoltare "Perché C è una condizione preferibile? Quali sono le conseguenze di A? Quali strade alternative possono esserci?". Una visione di questo tipo, seppur inconsapevole e spontanea, rende il processo di insegnamento / apprendimento un flusso passivo di informazioni che vanno ad *accumularsi* nella testa dei discenti, quasi fossero dei vasi da riempire. Al contrario, secondo il suo significato etimologico [dal lat. educare, intens. di educĕre «trarre fuori, allevare», comp. di e-1 e ducĕre «trarre, condurre»], il verbo educare corrisponde all'azione del *tirare fuori* e non del *mettere dentro*.

Certo, sarebbe illusorio e riduttivo pensare di poter inquadrare l'educazione al pensiero critico in un ambito teorico ben definito o in un manuale pratico pronto all'uso, tuttavia la strutturazione di ambienti stimolanti per il ragionamento, la riflessione e il ripensamento delle proprie convinzioni appare di fondamentale importanza, soprattutto nell'ottica di una scuola *deweyanamente* intesa come preparatrice del futuro cittadino.

Ciò diventa ancor più importante in una società come quella contemporanea che si trova a dover vivere la condizione paradossale del trionfo della libertà, in tutte le sue

forme, da un lato e la minaccia onnipresente di omologazione e appiattimento culturale, dall'altro. Alle problematiche culturali e sociali si aggiungono le emergenze di carattere ambientale, energetico ed economico. Eredità della cultura capitalista, tali fenomeni si sono schiantati contro il sogno occidentale del progresso infinito e del benessere illimitato rivelandone la sua fragilità intrinseca e facendo precipitare la civiltà in uno stato perenne di crisi.

Appare evidente, a questo punto, che la progettazione di una civiltà *altra* e di una nuova visione del mondo necessiti della creazione di una società democratica ed educante in cui tutti possano partecipare attivamente e collaborativamente alla realizzazione di un progetto comune. Perciò, se è vero che “l'altra faccia della formazione dell'uomo consiste nella formazione del cittadino”¹, appare chiaro il ruolo di tutte le agenzie educative ed, in particolare, della scuola. In quanto promotrice del cambiamento, l'istituzione scolastica, infatti, pone tra i suoi più nobili obiettivi quello di formare cittadini attivi che sappiano esercitare criticamente e responsabilmente il proprio diritto/dovere alla cittadinanza; per cui, sulla base delle emergenze sociali ed ambientali precedentemente menzionate, non può non rispondere alle esigenze che l'attuale società in crisi le impone.

Alla luce di quanto espresso poc'anzi, il presente lavoro si propone di offrire spunti teorici e pratici per un'analisi critica della condizione dell'uomo e della società del XXI secolo; il tutto, nella consapevolezza di non prospettare una soluzione definitiva e certa, ma aprire nuove strade per ulteriori riflessioni e miglioramenti.

Nel primo capitolo viene presentata una rapida rassegna sui principali eventi storici e sociali che hanno interessato la comunità mondiale dal XV secolo ad oggi, con

¹ M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma, 2012, p. 309

particolare attenzione alle influenze che la sfera economica ha esercitato in misura sempre maggiore sulla vita culturale e sociale dell'individuo, specie di quello occidentale. Di conseguenza, nel secondo capitolo, sono stati analizzati gli indiscutibili effetti benefici e, per contro, le innumerevoli problematiche che il regime capitalista e la civiltà del benessere hanno prodotto nella società del XXI secolo, sia a livello ambientale, sia a livello culturale, sociale e *cerebrale*. Di grande valore sono state, a tale proposito, le denunce di diversi intellettuali, tra cui Lamberto Maffei, Fabrizio Manuel Sirignano e Umberto Galimberti, relative agli effetti devastanti provocati dallo stile di vita consumistico sul comportamento e sul pensiero dell'essere umano.

A partire da tali riflessioni e da un'attenta analisi delle proposte teoriche e pratiche dei principali esponenti del Movimento per la Decrescita Felice, come Serge Latouche e Maurizio Pallante, nel terzo capitolo è stato delineato il progetto di un'*altra* società e di un'*altra* educazione, fondato sull'edificazione di una comunità democratica, frugale ed educante i cui obiettivi siano perseguiti a partire dai primi anni di scuola attraverso la promozione del pensiero critico e responsabile, del *vivere* democratico e della passione per il bene comune.

Dalla ferma convinzione che il cambiamento collettivo parta dall'impegno individuale, nasce il progetto didattico realizzato nella classe quinta della Scuola Primaria, nell'Istituto Comprensivo 3 "Rodari – Anecchino" di Pozzuoli, descritto nel quarto ed ultimo capitolo. Attraverso la metodologia didattica della *Flipped Classroom*, si è cercato di promuovere un tipo di insegnamento diverso da quello tradizionale, spesso basato sulla trasmissione di nozioni preconfezionate, per giungere ad una didattica in cui l'alunno stesso, partendo da *input* specifici, come un'immagine, un video o una conversazione guidata, diventi protagonista e padrone del proprio processo

di apprendimento, contribuendo, nel contempo, ad un arricchimento emotivo e cognitivo dell'intero gruppo classe. Nella consapevolezza dell'impossibilità e dell'inutilità di insegnare ai bambini *cosa* pensare, si è cercato, dunque, di stimolare e promuovere un approccio critico alla conoscenza e uno stile di pensiero problematizzante.

Nella speranza di aver lasciato un *segno*, il progetto didattico si propone di tracciare nuovi sentieri a ulteriori riflessioni e a nuovi cambiamenti.

CAPITOLO I

Il progresso dell'umanità dal XV secolo ad oggi

Lo scopo degli antichi era la divisione del potere sociale fra tutti i cittadini d'una stessa patria. Questo essi chiamavano libertà. Lo scopo dei moderni è la sicurezza del benessere privato; ed essi chiamano libertà la garanzia che accordano le istituzioni a questo benessere.

B.Constant¹

L'impianto sociale, economico e culturale della civiltà contemporanea affonda le proprie radici nel XV secolo, quando gli intellettuali europei iniziarono a definirsi "moderni".

Da allora, il concetto di modernità ha assunto un'importanza sempre maggiore, al punto da identificare un'epoca storica. Gli uomini di cultura, difatti, avvertirono l'esigenza di prendere definitivamente le distanze dalla civiltà sviluppatasi nei secoli bui e barbari che erano seguiti alla caduta dell'Impero di Roma e di sancire la nascita di un nuovo tipo di umanità, una umanità moderna.

Si innescò un circolo perpetuo in base al quale ad una fiducia nelle capacità umane sempre crescente corrispose un susseguirsi di innovazioni ed invenzioni che conferirono a quel periodo storico un carattere rivoluzionario.

Tra le novità principali è opportuno ricordare l'invenzione della stampa a caratteri mobili, nella prima metà del XV secolo, l'utilizzo delle armi da fuoco, la costruzione di

¹ B. Constant, *Discorso sulla libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*, traduzione italiana a cura di P. Fea, Torino, 1890.

grandi velieri e di nuovi mezzi di trasporto e, infine, l'invenzione della macchina a vapore che inaugurò la cosiddetta "rivoluzione industriale", nel XVIII secolo.

Occorre inoltre ricordare che nei secoli XVIII e XIX si consolidò in maniera indissolubile il legame tra la sfera politica e quella economica e che ciò determinò la nascita di nuove dottrine economiche, quali l'utilitarismo, il capitalismo, il liberismo, il neo-liberismo, nonché il fenomeno mondiale della globalizzazione.

Ancora più significativa fu la comparsa di mezzi di comunicazione di massa come la radio, il cinema, la televisione ed, infine, Internet i quali consentirono per la prima volta la comunicazione simultanea alle masse di un intero paese.

La natura *globale* della civiltà del '900 rivoluzionò per sempre la vita di milioni di persone con delle conseguenze che colpirono immediatamente gli osservatori contemporanei, quali l'aumento numerico della popolazione ed il suo addensarsi nelle grandi metropoli; la perdita d'importanza delle culture locali a vantaggio di un'uniformità internazionale (si inizia a parlare di *'europeismo'*, *'americanismo'*, *'occidentalizzazione'* del mondo) ed una tendenziale conformità delle abitudini, comportamenti e dei valori.

In questo scenario l'individuo sembra acquistare un'indipendenza senza precedenti, perdendo, paradossalmente, la propria autonomia e la propria libertà.

1.1 Siamo moderni da sei secoli

Il XX secolo si apre in Europa all'insegna dell'ottimismo e dell'innovazione. I continui progressi in campo scientifico e tecnologico sembravano assicurare all'umanità un futuro radioso, di permanente e pacifico progresso.

In effetti, tale atteggiamento ottimistico affondava le proprie radici cinque secoli prima, quando l'uomo europeo, liberatosi dal pesante fardello dei *secoli bui*, definì se stesso e il tempo in cui viveva con l'aggettivo *moderno*. Gli intellettuali delinearono, per la prima volta, una periodizzazione che scandiva il corso della storia nella successione di *antico*, *medievale* e *moderno*. Lungi dall'essere una definizione puramente cronologica, “quei termini designarono una civiltà”², un'idea storica. Ciò dimostra che la valutazione qualitativa e la portata ideologica del termine *moderno* erano ben chiare fin dall'inizio del suo uso storiografico e che l'idea di moderno non è stata inventata successivamente dagli storici, ma è nata nel corso storico stesso. L'intellettuale cinquecentesco si considerava all'avanguardia, al passo con i tempi, moderno, per l'appunto.

La famosa *Querelle des anciens et des modernes*, che agitò l'ambiente letterario e artistico francese della fine del XVII secolo, determinò il definitivo distacco dalla cultura classica e favorì la diffusione capillare di un orgoglioso ottimismo nei confronti delle capacità umane. Riprendendo la metafora di Bernardo di Chartres dei “*nani sulle spalle dei giganti*”, gli intellettuali europei rivendicarono la loro posizione privilegiata di uomini moderni, nuovi perché ultimi arrivati e, nel contempo, più esperti in quanto in grado di utilizzare il sapere costruito dai loro predecessori, come, appunto, “un nano

² G. Galasso, *Prima lezione di storia moderna*, Editori Laterza, Bari, 2009, p. 11.

che, poggiato sulle spalle di un gigante, ha a sua disposizione un orizzonte più ampio di quello del gigante”³.

Dopo la grande stagione attraversata nei secoli XV, XVI e XVII, la corrente illuminista rischiarò l'intera Europa con il lume della razionalità, portando una ventata di ottimismo che investì ogni campo della vita sociale e culturale. La portata rivoluzionaria del movimento fu colta appieno da uno dei maggiori esponenti del pensiero europeo di tutti i tempi, Immanuel Kant. Nella sua Risposta alla domanda: *che cos'è l'Illuminismo?*, pubblicata nel 1784, egli scriveva che:

*L'Illuminismo è l'uscita dell'uomo dallo stato di minorità che egli deve imputare a se stesso. Minorità è l'incapacità di valersi del proprio intelletto senza la guida di un altro. Imputabile a se stessa è questa minorità, se la causa di essa non dipende da difetto di intelligenza, ma dalla mancanza di decisione e di coraggio di far uso del proprio intelletto senza la guida di un altro. Sapere aude! Abbi il coraggio di servirti della tua propria intelligenza! È questo il motto dell'illuminismo*⁴.

Con le sue alte parole, Kant coglieva magnificamente il senso dello spirito umanistico e rinascimentale e il significato del pensiero razionalistico fiorito in Europa da Cartesio in poi. La sua esortazione ad avere il coraggio di far uso del proprio intelletto era nel contempo una constatazione. “La constatazione, cioè, che il percorso dello spirito e dell'umanità europea aveva messo a capo un salto di qualità nel modo stesso di atteggiarsi della condizione intellettuale dell'uomo e di concepirla”⁵.

³ *Ivi*, *op. cit.*, p. 118.

⁴ I. Kant, *Risposta alla domanda: Che cos'è l'Illuminismo?*, *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, Torino, 1963.

⁵ G. Galasso, *op. cit.*, p. 135.

Con lo sviluppo della scienza nel XVIII secolo, la cultura europea acquisì, così, l'idea dello sviluppo come capacità intrinseca dell'umanità di progredire e crescere, sia dal punto di vista culturale, sia dal punto di vista economico.

Nel Settecento e ancor più nell'Ottocento si radicò la credenza che la civiltà europea stesse compiendo un cammino ascendente e inarrestabile; si istaurò nell'animo dell'uomo moderno la certezza di poter ammirare un orizzonte sempre più ampio dall'alto delle spalle dei giganti e di potersi spingere sempre più avanti sulla strada della tecnica e della scienza. La *modernità* è stata, dunque, lo "sbocco naturale"⁶ della civiltà occidentale.

1.2 I secoli del progresso

La maturità del concetto di modernità raggiunse la sua pienezza nel secolo XIX con un forza che acquisì un'accelerazione sempre maggiore nel corso dello stesso e del secolo successivo.

La rivoluzione francese e la rivoluzione industriale costituirono il massimo progresso tecnico e culturale dell'età moderna. La loro portata universale ebbe un'influenza globale ed investì ogni aspetto della vita umana, da quello economico a quello demografico, da quello socio-culturale a quello geografico. "Il trionfo del capitalismo e del sistema liberale-borghese nel corso del XIX secolo deve all'una e all'altra l'impulso decisivo"⁷.

⁶ *Ivi*, p. 122.

⁷ R. Villari, *Storia contemporanea*, Editori Laterza, Bari, Nona edizione 1977 [I ed. 1970], p. 5.

La rivoluzione industriale, in particolare, fu un vero e proprio *Big Bang*, al punto da essere considerata da alcuni storici come il vero spartiacque che diede inizio all'età moderna.

L'effetto che va primariamente ricordato è l'enorme aumento del potenziale produttivo umano e lo straordinario incremento delle sue attività economiche, specie grazie all'utilizzo di nuove fonti energetiche. L'industria metalmeccanica, in particolare, raggiunse uno sviluppo senza precedenti al punto che la potenza industriale di un paese cominciò ad essere misurata in relazione alla sua produzione siderurgico-meccanica.

Inoltre, non solo le nuove fonti energetiche permisero una moltiplicazione delle capacità produttive dell'uomo, ma “è progressivamente aumentata la capacità umana di produrre quantità crescenti di energia”⁸.

L'aspetto che va qui sottolineato è che tale energia non proveniva più dalle fonti di tradizione secolare, come la forza muscolare umana e animale, il vento, l'acqua, il fuoco e così via, ma divenne, invece, una “produzione dell'uomo in forme che non si trovano immediatamente in natura”⁹, quali il vapore e, successivamente, l'elettricità e il nucleare.

Rispetto a tali fonti energetiche, l'obiettivo primario fu quello di elaborare i modi più efficaci di utilizzarle, di potenziarne gli effetti e di incrementarne la disponibilità. Così facendo, l'uomo conferì all'energia il valore di merce.

Tra il 1830 e il 1850 si affermò, dunque, l'idea che la ricchezza di un paese dipendeva essenzialmente dal grado di industrializzazione. I paesi che possedevano le materie prime necessarie alla strumentazione e al funzionamento delle fabbriche,

⁸ G. Galasso, *op. cit.* p. 92.

⁹ *Ibidem.*

essenzialmente carbone e ferro, furono avvantaggiati rispetto agli altri. Si apriva l'era della macchina, destinata a cambiare irreversibilmente le condizioni di vita delle masse occidentali.

“Quando l'industria comincia ad impiantarsi sul territorio”, prima nella Gran Bretagna, patria della ‘rivoluzione industriale’, poi in Europa e nel resto del mondo, “le campagne sono centri pulsanti di vita bene organizzata e le famiglie rivestono un ruolo fondamentale nel tessuto produttivo in quanto riescono a soddisfare con il proprio lavoro e in maniera autonoma ogni loro fabbisogno, non solo alimentare, ma anche educativo e culturale”¹⁰.

Le famiglie, infatti, solitamente molto numerose, provvedevano ad ogni esigenza, dall'abbigliamento all'istruzione dei figli, dalla produzione e conservazione dei generi alimentari alla lavorazione del ferro e del legno: la vita ruotava intorno alla campagna e seguiva i ritmi dettati dalla natura

In effetti, tale modello di vita rimase intatto per un certo periodo anche dopo l'inizio del fenomeno di industrializzazione e urbanizzazione. I contadini rappresentavano ancora la maggioranza della popolazione europea ed il latifondo era ancora molto diffuso in gran parte dell'Europa orientale e meridionale.

Ben presto, però, lo sviluppo dei primi grandi centri urbani esercitò un'attrattiva sempre maggiore per le masse rurali le quali vedevano nella vita in città la garanzia di un futuro più prospero per se stesse e per le generazioni successive.

Gli ultimi decenni dell'Ottocento e tutto il Novecento furono interessati da un massiccio flusso migratorio che progressivamente spopolò gran parte delle zone rurali

¹⁰ F. M. Sirignano, *Pedagogia della decrescita, l'educazione sfida la globalizzazione*, Milano, Franco Angeli, 2012, p. 12.

europee e statunitensi e consentì la nascita di imponenti città-industrie. Una parte del mondo acquistò, infine, una fisionomia tipicamente industriale, visibile nel paesaggio dominato dalle ciminiere delle fabbriche, dalle strade ferrate e dagli agglomerati urbani, ben descritta da Charles Dickens nel 1854 all'interno del romanzo "Hard Times":

Coketown era un trionfo di fatti: in essa non c'era neanche l'ombra di fantasia. Era una città con mattoni rossi o, per meglio dire, di mattoni che sarebbero stati rossi se fumo e cenere lo avessero permesso; [...] una città piena di macchinari e di alte ciminiere dalle quali uscivano, snodandosi ininterrottamente, senza mai svoltolarsi del tutto, interminabili serpenti di fumo¹¹.

Le condizioni di vita degli operai erano spesso al limite dell'umano. Rinchiusi nelle fabbriche per dieci o dodici ore consecutive, lavoravano accompagnati dal ritmo martellante delle macchine, compiendo sequenze di movimenti alienanti e ripetitivi. La logica della catena di montaggio, divenuta *contiduo sine qua non* della produttività, fu delineata scientificamente per la prima volta dallo scienziato britannico Charles Babbage il quale sosteneva che il processo lavorativo si compone di diversi segmenti, ognuno dei quali richiede diverse competenze. Affidando le singole parti ad altrettanti lavoratori, si ottiene un costo complessivo minore rispetto a quello che ne deriverebbe affidando l'intero lavoro ad un unico operaio.

Sulla stessa scia, l'imprenditore statunitense Frederic Winslow Taylor applicò nella sua azienda un vero metodo scientifico, da lui ideato, al fine di controllare nel modo più efficace possibile la forza-lavoro disponibile.

¹¹ C. Dickens, *Hard times – For these times*, Bradbury & Evans, Londra, 1854.

“Egli individua con precisione lo strumento necessario allo scopo: attribuire all’azienda il controllo totale sul modo di esecuzione delle singole fasi elementari in cui ciascuna attività lavorativa viene svolta”¹². L’obiettivo principale era la massimizzazione della produzione dell’azienda riducendo i costi ed i tempi di lavorazione del prodotto.

Sebbene incontrò fin da subito una decisa ostilità degli operai, il metodo taylorista si diffuse in molte fabbriche statunitensi e successivamente europee.

1.3 Il mondo senza confini

Parallelamente al progresso della produzione tessile e siderurgica, la seconda fase dell’industrializzazione fu caratterizzata da un incremento esponenziale dell’industria delle comunicazioni. L’uso della macchina a vapore e successivamente dell’energia elettrica aprirono, infatti, nuovi ed immensi orizzonti alla tecnica dei trasporti.

A metà dell’Ottocento il settore ferroviario impegnava già i governi e gli uomini politici delle nazioni più sviluppate, ma fu solo nel corso del secolo successivo che il *boom* ferroviario divenne un fenomeno mondiale. Anche la navigazione a vapore si diffuse progressivamente in tutto il mondo grazie all’americano Fulton che utilizzò il primo battello a vapore per risalire il fiume Hudson da New York ad Albany nel 1807.

Altri aspetti dello sviluppo delle comunicazioni furono l’invenzione del telegrafo e del telefono, rispettivamente ad opera di Samuel Morse e Antonio Meucci nella seconda metà dell’Ottocento, i quali, insieme al servizio postale semplificato dall’uso del francobollo, resero, per così dire, più piccolo il mondo.

¹² F. M. Sirignano, *op. cit.* p. 18

La rapidità e l'espansione delle comunicazioni e dei trasporti furono dunque intimamente connesse all'età industriale, se non elementi necessari per la soddisfazione della richiesta continua di materie prime per le fabbriche, per il rifornimento di generi alimentari ai centri urbani in rapida espansione e per assicurare sbocchi di mercato sempre più vasti ai prodotti industriali.

La nascita dei mezzi di telecomunicazione di massa, a partire dall'ultimo decennio del XIX secolo, consentì uno sviluppo esponenziale del sistema della pubblicizzazione dei prodotti da lanciare sul mercato mondiale. Fu l'americana *National Biscuit Company* la prima società ad investire in maniera molto forte sulla pubblicità, spendendo un milione di dollari (cifra esorbitante per il tempo) nella campagna pubblicitaria per i propri cracker e biscotti. Il primo quotidiano in senso moderno fu il "World" fondato da Joseph Pulitzer a New York nel 1833 e, sempre negli Stati Uniti, nascevano all'inizio del Novecento i primi rotocalchi a colori, che dedicavano numerose pagine alla pubblicità. A partire dal 1907 fu l'*American Marconi* a promuovere la trasmissione regolare di programmi radiofonici. L'invenzione del cinema, invece, fu dovuta ai fratelli Louis-Jean e Auguste Lumière, che fecero la prima proiezione a Parigi nel 1895. All'inizio del secolo, negli Stati Uniti il cinema attraversò un sorprendente sviluppo e si legò ad una vera e propria industria che realizzava prodotti commerciali per il grande pubblico.

1.4 In nome del 'Dio Denaro'

In realtà, le trasformazioni che avevano coinvolto la comunità mondiale negli ultimi cinque secoli non si limitavano che ad ubbidire alla nuova *formae mentis* che aveva plasmato il pensiero dell'uomo contemporaneo, la logica del profitto.

Fin dal 1776, anno della pubblicazione de *La ricchezza delle nazioni*, l'economista inglese Adam Smith enfatizzava la sua visione ottimistica della libertà di iniziativa privata come unica garanzia di benessere, ricchezza e felicità universale ritenendo che “nella corsa alla ricchezza, agli onori e all'ascesa sociale, ognuno può correre con tutte le proprie forze, [...] per superare tutti gli altri concorrenti”¹³. Quell'atteggiamento euforico sopravvisse a lungo e superò le smentite dei fatti e le stesse critiche della scienza economica post-smithiana, “né poteva essere diversamente, dal momento che in quella fase storica le possibilità di superamento del vecchio mondo economico, arretrato e semif feudale, erano legate all'avvento ed al trionfo del capitalismo, con le sue grandezze e le sue miserie, e quindi alla fiducia nella libera iniziativa privata”¹⁴.

Significative sono le parole pronunciate nel 1890 da Benjamin Constant nel *Discorso sulla libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*:

Risulta da ciò che ho dimostrato che noi non possiamo più godere della libertà degli antichi, che consisteva nel prendere parte attiva e costante al potere collettivo. La nostra libertà deve consistere nel pacifico godimento dell'indipendenza privata.

Anticamente, [...] la volontà di ciascuno aveva un'influenza reale; l'esercizio di questa volontà era un piacere vivo e ripetuto. [...]. Ciascuno, conoscendo con orgoglio

¹³ A. Smith, *La ricchezza delle nazioni*, [titolo originale , *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*], William Strahan, Thomas Cadell, Londra, 1776.

¹⁴ R. Villari, *op. cit.*, p. 23.

quanto valeva il suo voto, trovava in questa coscienza della sua importanza personale, un grande compenso. Questo compenso oggi non esiste più fra noi. L'individuo perduto nella moltitudine, non s'accorge quasi mai dell'influenza che egli esercita. [...] Nello stesso tempo, il progresso della civiltà, la tendenza commerciale dell'epoca, le comunicazioni dei popoli fra loro, hanno moltiplicati e variati infinitamente i mezzi del benessere privato. Ne avviene che a noi deve essere molto più cara che agli antichi la nostra indipendenza individuale... Lo scopo degli antichi era la divisione del potere sociale fra tutti i cittadini d'una stessa patria. Questo essi chiamavano libertà. Lo scopo dei moderni è la sicurezza del benessere privato; ed essi chiamano libertà la garanzia che accordano le istituzioni a questo benessere. [...]. Il primo bisogno dei moderni è, dunque, l'indipendenza individuale. Per conseguenza non bisogna mai chiederne il sacrificio, per stabilire la libertà politica.

Ne segue che nessuna delle istituzioni tanto numerose e vantate, che nelle antiche repubbliche impacciavano la libertà individuale, sono compatibili con i tempi moderni...¹⁵

1.4.1 Il trionfo del capitalismo e del liberismo

Appare chiaro, dunque, che fu con la creazione di un sistema industriale diffuso che la politica economica capitalistica dimostrò tutta la sua forza rivoluzionaria.

La nuova classe emergente di banchieri, industriali, agricoltori capitalisti che gestiva la maggioranza della ricchezza e dell'attività produttiva e che deteneva, almeno in parte, le leve del potere politico dette un tono a tutta la vita sociale. Si andarono delineando, infatti, gli orientamenti di politica economica e sociale che caratterizzarono l'azione

¹⁵ B. Constant, *op. cit.*

degli Stati dal XIX secolo in poi, tra cui l'interventismo dello Stato nelle attività economiche del paese, la massima libertà alle imprese economiche e alla circolazione delle merci, la massimizzazione della produzione e dello scambio di capitali. Giuseppe Galasso sottolinea ironicamente che “l'economia si rivelò, in effetti, un grande appoggio, ma anche una grande tentazione per lo Stato moderno”¹⁶.

Secondo la mentalità borghese capitalistica il compito fondamentale dello Stato era quello di assicurare la libertà di iniziativa individuale e di creare le condizioni più favorevoli al suo svolgimento. Qualsiasi interferenza era considerata come un attentato alla libertà di iniziativa economica o alla libertà *tout court*.

Parallelamente all'incremento dell'attività produttiva e alla creazione di grandi complessi industriali, si andò intensificando il traffico di capitali che mobilitava quantità sempre più ingenti di denaro al servizio del commercio, dei trasporti e dell'industria.

In questo scenario, le banche assunsero una funzione diversa e assai più importante che nel passato. Il bisogno delle imprese private di somme sempre più alte di denaro da investire conferì ai grandi complessi bancari un potere sempre maggiore. Questi ultimi, inoltre, non si limitarono più a convogliare verso le industrie le proprie risorse finanziarie, ma assunsero spesso - attraverso la gestione del credito, l'utilizzo di capitali e la compravendita di azioni - il diretto controllo di una parte, talvolta dominante, delle imprese produttive. La compenetrazione tra banche e industrie inaugurò una nuova fase del capitalismo: mentre in tutto il periodo precedente la sua espansione si basava sulla libera concorrenza delle imprese industriali, dai primi anni del XX secolo, molte imprese industriali, alleate a loro volta con i grandi complessi bancari, iniziarono a

¹⁶ G. Galasso, *op. cit.*, p.87

coalizzarsi tra loro, concentrando nelle loro mani la gran parte dei traffici economici mondiali.

Una delle conseguenze della nascita dei *trusts* e dei *cartelli* (rispettivamente, la fusione tra diverse società o fabbriche e gli accordi di mercato tra imprese autonome dello stesso ramo) fu la riduzione della concorrenza economica, specie da parte delle piccole imprese destinate a scomparire definitivamente nei momenti di crisi che, come già annunciato in precedenza da diversi economisti quali Karl Marx e Friedrich Engels, colpivano periodicamente l'economia mondiale.

Grazie alla sua capacità di fruttare grandi profitti, il sistema industriale-bancario produsse un'eccedenza di capitali e quindi una ricerca di investimenti non solo in patria, ma anche all'estero.

È significativo notare che il *capitale finanziario*, derivante dal nuovo sistema del *capitalismo monopolistico*, seguì nell'esportazione una direzione opposta a quella delle migrazioni umane. “Dai grandi centri industriali esso si indirizzò infatti verso i paesi economicamente arretrati, dove mancavano i capitali, i salari erano bassi, vi era larga disponibilità di materie prime e vi erano in genere condizioni favorevoli alla realizzazione di alti profitti”¹⁷.

Così facendo, il capitale finanziario favorì la ripresa di un nuovo movimento imperialista e la conseguente subordinazione economica e sociale delle nazioni deboli e sottosviluppate.

¹⁷ R. Villari, *op. cit.*, p. 259.

1.5 Il fenomeno della globalizzazione

I cambiamenti fin qui considerati, tra cui la nascita dei sistemi di comunicazione di massa, la diffusione dei mezzi di trasporto intercontinentali, l'intensificazione dei traffici mercantili e lo sviluppo di una nuova spinta imperialista, innescarono un radicale mutamento dell'intero scenario mondiale nei campi della politica, della cultura e dell'economia incredibilmente e irrimediabilmente rapido che a partire dal 1990 delineò il fenomeno definito con il termine di 'globalizzazione'.

Il punto di partenza è che dalla scoperta dell'America in poi l'Europa assunse progressivamente una posizione di predominio sul resto del mondo sia in senso politico, sia in senso economico. Alla fine di tale processo, nacque "una serie di *nazioni europee fuori d'Europa*, una serie di *altre Europa*"¹⁸.

Nel giro di pochi decenni, infatti, si formarono diverse nazioni negli Stati Uniti e in Canada, in Australia e in Nuova Zelanda, in India, in Cina e in Giappone che nella cultura, nella lingua e negli ordinamenti politici rispecchiavano nettamente i modelli europei.

Ciò aiuta a comprendere il motivo per il quale la globalizzazione del XX secolo fu, in pratica, una *europaizzazione* del mondo e perché al concetto di Europa venne affiancandosi, per poi sostituirvisi, il concetto di Occidente¹⁹.

L'Europa, prima, e gli Stati Uniti, poi, furono infatti le fucine di un nuovo modello culturale e di un nuovo tipo di uomo. Tra i diversi attributi, l'*homo oeconomicus*²⁰ possiede uno spiccato senso della razionalità grazie al quale cerca sempre di

¹⁸ G. Galasso, *op. cit.*, p.168.

¹⁹ Cfr. G. Galasso, *op. cit.*

²⁰ Questa felice espressione è stata coniata da J.S. Mill, nel saggio *Sulla definizione di economia politica* (1836), per indicare il carattere astratto del soggetto che opera nelle attività economiche, del cui agire si colgono solo le motivazioni finalizzate alla massimizzazione del profitto e delle ricchezze.

raggiungere il massimo grado del proprio benessere (definito anche da una funzione matematica detta *funzione di utilità*²¹). Esso, dunque, si pone una serie di obiettivi, e cerca di realizzarli con il massimo vantaggio per sé stesso ed il minimo impiego di risorse fisiche, mentali ed economiche.

Lo stile di vita che la civiltà occidentale propinava prevedeva una certa tendenza alla conformità delle abitudini, dei comportamenti e del pensiero. All'unificazione dei mercati corrispondeva, in altre parole, l'unificazione delle menti in un unico cervello condiviso.

Il “cervello collettivo”²² è essenzialmente il patrimonio di usanze, costumi, comportamenti, valori che ognuno di noi costruisce attraverso l'esperienza ed è ciò che determina il nostro modo di *stare al mondo*. Come tale, il cervello collettivo ha radici genetiche e sociali profonde e, per quanto sia caratterizzato da una certa dinamicità che consente un certo adattamento ai diversi contesti storico-sociali, presiede a molte funzioni automatiche o quasi automatiche e determina una serie di proprietà cerebrali che non si possono modificare con l'esperienza, se non minimamente.

È possibile affermare con un certo grado di certezza che la società contemporanea mira implicitamente o esplicitamente a rendere gli uomini più uniformi possibile. “In fondo, come si direbbe in una favola, il globalizzatore è come il buon pastore che vuole tenere unito il suo gregge e possibilmente ingrandirlo e vuole che tutte le sue pecore

²¹Si consideri un *insieme di consumo* C , cioè l'insieme di tutte le possibili combinazioni di consumo individuale, e una relazione P , detta di *preferenza debole*, su $C: x P y$, significa cioè che un consumatore le cui preferenze sono rappresentate da P , posto di fronte alla scelta tra x e y , preferirà x o sarà indifferente tra le due opzioni. Un funzione di utilità è, dunque, un modo alternativo per rappresentare le preferenze del consumatore. Ad ogni complesso o paniere di beni è associato un indice di soddisfazione o un valore numerico. I valori, dunque, non vanno interpretati come misure di qualche grandezza psicologica: sono semplicemente numeri che rappresentano un grado di preferenza.
www.economiaunipv.it e www.wikipedia.org

²² L. Maffei, *La libertà di essere diversi*, Il Mulino, Bologna, 2011, p. 141.

siano docili e mansuete”²³. La creazione di un *cervello collettivo* più ampio possibile si configura, dunque, come condizione necessaria alla stessa sopravvivenza del sistema globale.

Significative sono le parole di Giulio Tremonti, secondo il quale, “per esistere, il mercato unico esigeva di un tipo di pensiero globale uniforme: il <<pensiero unico>> e proprio questo doveva essere la culla dell’uomo nuovo, la culla del consumatore globale ideale: l’uomo <<a taglia unica>>”²⁴.

È importante riflettere sul fatto che i moderni sistemi di comunicazione di massa, primo fra tutti la televisione, favoriscono la diffusione di modelli culturali omologanti e costituiscono un ponte diretto tra la “*mano invisibile*”²⁵ del mercato e il singolo consumatore.

1.6 Il progresso sociale ed il boom economico in Italia

Durante il XX secolo, si consolidò nella società occidentale quel desiderio insaziabile di crescita economica che aveva accompagnato l’uomo da diversi decenni. Le nazioni industrializzate e quelle in via di sviluppo, tra i quali anche l’Italia, intrapresero un impetuoso cammino ascendente che raggiungerà il suo *acme* nel ventennio 1950-1970.

Fu un periodo d’oro per i commerci internazionali: lo scambio di manufatti aumentò di sei volte; la produzione in serie per i mercati dette luogo ad un livello di prosperità mai raggiunto fino ad ora; “Il fordismo (la metodologia della produzione in serie automatizzata, nata sulle orme del taylorismo) e il consumismo divennero le divinità

²³ *Ivi*, pp. 146-147

²⁴ G. Tremonti, *La paura e la speranza*, Mondadori, Milano, 2008, p.34.

²⁵ A. Smith.

gemelle dell'epoca"²⁶. Edward Timms osserva lucidamente come lo spirito che contraddistinse la società post-industriale fosse "l'ansia di cambiare il mondo, e non semplicemente di interpretarlo"²⁷. Ma il cambiamento auspicato era possibile grazie al potere, e non un potere qualsiasi, bensì un potere immenso, sicuro di sé, che solo il *Dio denaro* sembrava poter garantire.

L'Italia si pose in prima linea nella corsa all'espansione economica. La fine del protezionismo, infatti, rivitalizzò il sistema produttivo italiano e lo costrinse a rimodernarsi. Molti dei settori produttivi avevano ancora proporzioni modeste, ma vi lavoravano imprenditori, ingegneri, progettisti ed economisti disposti ad impiegare tutte le loro risorse.

Nel 1953 Vittorio Valletta decise di investire enormi capitali per la reazione dell'ultimo modello della Fiat. Due anni dopo, un variopinto corteo di nuove Fiat 600 sfilava per le strade di Torino inaugurando l'epoca della motorizzazione di massa.

Nello stesso periodo l'accesa competizione tra Eni, Edison e Montecatini sfociò in un grande sviluppo dell'industria petrolchimica e nella produzione di fibre sintetiche e fertilizzanti. La scoperta del metano e di idrocarburi in Val Padana da parte dell'Eni, costituì un grande vantaggio e una fonte di risparmio per gli imprenditori italiani che trovarono un'alternativa all'importazione estera di carbone.

Seguendo il medesimo obiettivo, l'Iri, sotto la guida di Oscar Sinigaglia diede un grande impulso all'industria siderurgica grazie ad un considerevole intervento dello

²⁶ P. Ginsborg, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988*, vol. II, Dal "miracolo economico" agli anni '80, Einaudi, Torino, 1989.

²⁷ E. Timms, *Treason of the Intellectuals? Benda, Benn and Brencht, in Visions and Blueprints: Avant-garde Culture and Radical Politics in Early Twentieth-Century Europe*, Manchester University Press, Manchester, 1988, p. 18.

Stato nelle moderne acciaierie di Bagnoli, Piombino e Cornigliano. La Finsider si rafforzò sempre di più e negli anni '50 riuscì a fornire alle aziende italiane acciaio a prezzi minori.

L'Eni e l'Iri rivestirono un ruolo, quindi, di primaria importanza nel processo di sviluppo economico che consentì all'Italia di imporsi nel mercato mondiale nel ruolo di privilegiato di superpotenza. “La stabilità monetaria, la mancanza di controllo nel mondo degli affari, il mantenimento di un tasso di sconto favorevole da parte della Banca d'Italia, furono tutti elementi” che, insieme alla liberalizzazione degli scambi con l'estero, “aiutarono a creare le condizioni per l'accumulazione del capitale ed il suo successivo investimento nell'industria”²⁸, come ricorda Paul Ginsborg.

Si può giustamente affermare che gli anni del cosiddetto *boom economico* innescarono una profonda trasformazione della società italiana, che avrebbe gradualmente investito i consumi, la famiglia, il linguaggio e il tempo libero. La crescita esponenziale del reddito *pro capite* (che in Italia raddoppiò tra i 1950 e i 1970) diede un notevole impulso ad i consumi. Le famiglie, specie del Nord e Centro Italia, cambiarono radicalmente le proprie abitudini, bombardate da una pubblicità sempre più martellante. Gli acquisti di frigoriferi, televisori ed altri elettrodomestici moltiplicarono; le automobili divennero un mezzo diffuso insieme ai nuovi scooter (la *Vespa*, la *Lambretta*). Anche le abitudini alimentari cambiarono: il consumo di carne, ad esempio, aumentò considerevolmente.

Tutto ciò non sarebbe stato possibile senza l'esistenza di un mezzo in grado di trasmettere lo stesso messaggio a milioni di persone, penetrando nella loro quotidianità e diffondendo nuovi valori, bisogni, comportamenti.

²⁸ P. Ginsborg, *op. cit.*

1.6.1 *L'avvento della televisione*

L'ingresso della televisione nelle case della maggior parte delle famiglie italiane fu indubbiamente una delle novità più vistose del periodo. Protagonista e, nel contempo, testimone della modernità, la televisione diventò fin da subito il simbolo di un paese in trasformazione. Non è chiaro se di quel progresso fu l'effetto o la causa; è indubbio, invece, che la TV diede vita ad un processo di unificazione nazionale di portata storica.

Proponendo uno spazio pubblico di condivisione, infatti, la televisione permise al contadino siciliano e alla casalinga milanese di guardare insieme "Lascia o raddoppia?", di parlare la stessa lingua, di sentirsi meno distanti. Alcuni programmi televisivi, in particolare "Non è mai troppo tardi", consentirono ad un milione di italiani analfabeti di conseguire la licenza elementare grazie le lezioni a distanza. Il valore pedagogico ed educativo della TV degli anni '60 è ben testimoniato da Carlo Levi il quale affermava che "Mille e mille Edipi si sentivano testimoni del valore pratico e del valore assoluto del sapere. Nessun'altra esperienza potrebbe essere più viva, né più trionfale"²⁹.

Un altro aspetto non meno importante da sottolineare è che la televisione e in particolare la pubblicità si rivelarono fedeli alleate della società dei consumi, consolidando uno stile di vita radicalmente differente da quello precedente della civiltà contadina, basato sulla condivisione e sulla frugalità. I proprietari delle grandi multinazionali entrarono in un'accesa competizione per appropriarsi di questo indispensabile canale comunicativo ed investirono ingenti somme di denaro per campagne pubblicitarie sempre più pressanti.

L'utilizzo dell'immagine, principio sul quale la televisione fonda il suo stesso successo, assunse il ruolo di principale veicolo comunicativo e divenne la via

²⁹ C. Levi, *La sapienza ovverosia Lascia o raddoppia?*, Eri, Torino, 1958.

privilegiata non solo per la promozione dei prodotti industriali, ma per la produzione del bisogno di acquistarli. Umberto Galimberti fa notare che:

Il mercato si regge sull'intreccio tra produzione e consumo, dove decisivo è il carattere circolare del processo, nel senso che non solo si producono merci per soddisfare i bisogni, ma si producono anche i bisogni per garantire la continuità della produzione delle merci. All'inizio e alla fine di questo processo si trovano gli esseri umani, istaurati come produttori e consumatori. Là dove la produzione non tollera interruzioni, le merci hanno bisogno di essere consumate, e se il bisogno non è spontaneo, se di queste merci non si sente il bisogno, occorrerà che questo bisogno sia prodotto. A ciò provvede la pubblicità, che ha il compito di pareggiare il nostro bisogno di merci con il bisogno delle merci di essere consumate³⁰.

Certo, va riconosciuto che lo sviluppo tecnico-scientifico e la promozione del mercato favorirono una crescita demografica senza precedenti e promossero nuove forme di partecipazione politica e culturale, come i sindacati, i partiti di massa e i movimenti per l'emancipazione e il diritto di voto femminile.

Tuttavia, il clima relativamente diffuso di prosperità e benessere rese cieca l'umanità nei confronti di nuove emergenze sociali, educative, ambientali ed economiche che ben presto si sarebbero schiantate contro il sogno del progresso illimitato, rivelandone la sua fragilità intrinseca.

³⁰ U. Galimberti, *Il mito del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 268.

CAPITOLO II

Il lato oscuro del progresso

Quindi si veda quanto sia vero, che lo stato presente del mondo, è propriamente barbaro, o vicino alla barbarie quanto mai forse. Ogni così detta società dominata dall'egoismo individuale, è barbara, e barbara della maggior barbarie.

*G. Leopardi*³¹

Agli albori del XX secolo, la macchina infernale dello sviluppo correva inarrestabile verso un futuro prospero. Nulla sembrava intralciare il suo percorso e gli ostacoli che di tanto in tanto si presentavano venivano abilmente schivati. Il pilota, tuttavia, dovette ben presto fare i conti con un numero di impedimenti sempre maggiore, fino a quando il motore risultò deteriorato irreparabilmente. Cosa ben più preoccupante fu che un enorme macigno, dapprima simile ad un miraggio dai contorni indefiniti, iniziava a rendersi sempre più chiaro e nitido.

Lo scontro sarebbe stato inevitabile.

Gli ostacoli che il progresso umano ha incontrato durante il suo avanzamento cieco ed incontrollabile sono stati molteplici ed hanno rivelato emergenze di varia natura: disuguaglianze sociali, crisi educative, disastri economici, inquinamenti ambientali di ogni tipo, esplosioni di violenza.

La civiltà occidentale ha visto smascherare così l'illusione modernista che conferiva all'uomo un senso di onnipotenza illimitata e con essa l'idea di futuro come promessa di grandezza.

³¹ G. Leopardi, *Zibaldone di pensieri*, Le Monnier, Firenze, 1898.

Con la fine dell'ottimismo della tradizione cristiana, che considerava il passato come male, il presente come redenzione e il futuro come salvezza, e con la fine della sua forma laicizzata, secondo il quale la scienza era intesa come mezzo per la redenzione e il progresso - scientifico e sociologico - come promessa di salvezza, è stata spazzata via l'idea che la storia dell'umanità fosse inevitabilmente una storia di crescita e prosperità³².

Risulta significativo, in questo quadro, soffermarsi sul concetto di *crisi*, che tanta fortuna ha incontrato nel XX secolo, partendo dall'interrogativo posto da Miguel Benasayag, Gérard Schmit: "Cosa succede quando la crisi non è più l'eccezione alla regola, ma essa stessa regola la nostra società?"³³

Etimologicamente il termine *crisi* si avvicina molto di più alla parola 'criterio' che ai termini 'catastrofe', 'disastro'. Nel greco antico assume infatti il significato di 'scelta', 'decisione'.³⁴

Nel linguaggio ordinario si pensa ancora alla crisi come ad un mutamento improvviso delle condizioni preesistenti, in meglio o in peggio, e non come al momento in cui è necessario prendere decisioni per imprimere una direzione positiva al sistema. Sulla base di quanto detto, si potrebbe giustamente affermare che lo stato di crisi definisce la condizione ordinaria dell'umanità: ogni comunità di individui è infatti chiamata quotidianamente ad operare decisioni, ad effettuare scelte per determinare il proprio destino, possibilmente in senso positivo. Nonostante ciò, la gran parte della comunità mondiale assiste impotente ai cambiamenti incessanti di una società incontrollabile e da

³² Cfr. U. Galimberti, *op.cit.* p. 26.

³³ M.Benasayag, G. Schmit, *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, Feltrinelli, Milano, 2004, p. 13.

³⁴ Crisi (ant. crise) s. f. [dal lat. crisis, gr. κρίσις «scelta, decisione, fase decisiva di una malattia», der. di κρίνω «distinguere, giudicare»].

almeno un decennio l'uomo naviga in balia degli eventi senza riuscire a direzionare le vele.

Attualmente sembra che il mondo viva in uno stato perenne di crisi. Si parla quotidianamente, infatti, di crisi dell'educazione, crisi dei valori, crisi occupazionale, crisi energetica, crisi economica e così via.

Il presente capitolo offre spunti teorici sulle principali emergenze sociali manifestatesi fin dal principio dell'era contemporanea. La conoscenza di tali problematiche si pone infatti, per la comunità mondiale e per singolo, come condizione essenziale per operare le *scelte* giuste.

2.1 *L'altro lato del capitalismo*

A partire dai primi decenni del XX secolo, la dottrina capitalistica aveva fondato una nuova cultura imperniata sull'accumulo di capitali, sulla privatizzazione e sulla produzione su scala mondiale. A tale mercato si accedeva solo attraverso la competitività, che sottende una logica di esclusione e di esaltazione del singolo: “[...] gli individui di quella che si chiama società, sono ciascuno in guerra più o meno aperta con ciascun altro, [...], il più forte sotto qualunque riguardo, la vince”³⁵.

Non solo. Quello che i vertici politici decantavano come il più grande progresso dell'umanità, era in realtà uno spostamento della stragrande maggioranza delle ricchezze nelle mani del 2- 3 % della popolazione mondiale. L'economia globale, infatti, escludeva totalmente chi non riusciva a sostenere il ritmo e le fasi del processo economico e cioè a crescere ed accumulare i profitti in eccesso, a reinvestire gli stessi in innovazioni per produrre ulteriore crescita e accumulo dei capitali, i quali si trasformano in nuovi investimenti e così via.

Appare chiaro che il progresso economico ha, paradossalmente, aumentato il divario tra ricchi e poveri, producendo nuove forme di povertà ed esclusione. Come ricorda Serge Latouche, “L'abbondanza consumistica pretendeva di realizzare la felicità attraverso il soddisfacimento dei desideri di tutti, ma questo soddisfacimento dipendeva a sua volta dai redditi distribuiti in modo estremamente diseguale”³⁶.

E così, sebbene il capitalismo abbia superato le separazioni tra le nazioni per includerle in un unico sistema economico mondiale; malgrado il sovraffollamento delle

³⁵ Giacomo Leopardi, *op. cit.*

³⁶ Serge Latouche, *Per un'abbondanza frugale. Malintesi e controversie sulla decrescita*, Bollati Boringhieri, Torino, 2011, p.13.

mega metropoli abbia invaso lo spazio vitale dell'individuo; nonostante la continua innovazione dei mezzi di comunicazione di massa l'uomo globale è egoista e solo³⁷.

Si impone, dunque, un'importante riflessione sul concetto di *solitudine* come nuova forma di alienazione da parte dell'uomo. L'individualismo esasperato che si va affermando può reggere la solitudine e lo spazio di libertà che gli è stato concesso?

Probabilmente no.

In effetti, il sistema capitalistico ha rivelato i primi segnali di rottura nel 2008, quando la crisi finanziaria dei mutui *subprime*, scoppiata negli Stati Uniti, ha innescato un processo recessivo ancora oggi in atto nell'economia mondiale. In realtà, come avevano lucidamente previsto Karl Marx e Friedrich Engels nel 1848, il sistema capitalistico segue un andamento ciclico nel quale ad un periodo di grande prosperità segue un brusco tracollo, legato ad una saturazione del mercato. Secondo questa visione, le crisi sarebbero parte della natura stessa del sistema di produzione capitalistico.

Crisi a parte, l'economia capitalista ha collezionato negli ultimi cinquant'anni una serie di insuccessi di cui la disuguaglianza economica, la solitudine e l'egoismo sociale, le emergenze ambientali sono solo alcuni degli esempi.

³⁷ Cfr. Luigi Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Nuova Italia, Firenze, 2002, p.35.

2.2 L'abbandono della terra

Quando l'industria cominciò ad installarsi nelle campagne inglesi ed americane, le comunità rurali erano i cardini della vita contadina; dei centri autosufficienti nei quali la sopravvivenza era fondata sull'autoproduzione, sullo scambio, sullo dono e sulla reciprocità.

Lo stessa parola *comunità* deriva dall'unione dei termini latini *cum*, che significa 'con', e *munus*, che significa 'dono' e si riferisce, quindi, ad un legame fondato sugli scambi non mercantili, sulla solidarietà e sulla condivisione. Agli esordi del XIX secolo, il modello di vita della campagna rimase ancora quello dominante fino alla seconda metà dello stesso secolo. Ben presto però "il capitale industriale si è inserito tra la fattoria e la famiglia"³⁸, appropriandosi di quel modello virtuoso di vita che aveva regolato la sopravvivenza umana per millenni.

L'avanzata irrefrenabile delle città e delle industrie divorò inesorabilmente ettari di terreno agricolo modificando il paesaggio europeo ed americano e costringendo migliaia di famiglie contadine a spostarsi in massa negli agglomerati urbani.

Così, la popolazione non si affidava più alla comunità sociale rappresentata dalla famiglia, dagli anziani e dai vicini, ma iniziò a recarsi al mercato, e solo al mercato, per soddisfare ogni tipo di bisogno, dal cibo ai vestiti, dalla ricreazione e dal divertimento alla cura dei figli e degli anziani. Nel giro di due o tre generazioni, la quasi totalità dei *beni* prodotti autonomamente è stata sostituita da *merci* e con essi è andato perduto un enorme patrimonio di conoscenze, valori, stili di vita.

In effetti, è stata proprio la rinuncia a queste ricchezze 'immateriali' che ha permesso il trionfo del consumismo.

³⁸ H. Braverman, *Lavoro e capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, tr. It., Einaudi, Torino, 1978, p. 275.

2.2.1 La nascita dell'agricoltura in serie

Paradossalmente, dalla nascita dell'agricoltura, circa 10.000 anni fa, fino alla "Rivoluzione Industriale", nel XIX secolo, non è cambiato molto.

Le pratiche agricole si sono affinate nei secoli, ma erano fondate essenzialmente sulla forza umana e animale, prevedevano il rispetto dei tempi di rigenerazione del suolo agricolo e si avvalevano dell'energia fornita dal vento e dall'acqua. Dal 1850 l'utilizzo di nuove fonti di energia, come il vapore ed in seguito l'elettricità, determinò dei cambiamenti che incisero talmente sulla produzione agricola da renderla un settore industriale a tutti gli effetti. Le nazioni industrializzate investirono enormi quantità di capitali per massimizzare la produzione agricola, anche e soprattutto per sfamare le popolazioni in rapida crescita dell'Europa nord-occidentale. L'introduzione dell'elettricità, in particolare, fu la grande svolta per il progresso agricolo-industriale in quanto permise lo sviluppo di nuove tecniche di conservazione dei cibi, come la refrigerazione e diffuse nuove modalità di preparazione, immagazzinamento ed essiccazione di cereali e legumi. Non solo: la disponibilità di corrente elettrica consentì la creazione di ambienti artificiali in cui allevare animali permettendo, così, un'enorme intensificazione della produzione di carni e uova.

2.2.2 Le emergenze ambientali

La teoria economica capitalista trascende totalmente il legame esistente tra economia e ambiente, fondandosi esclusivamente sul rapporto circolare tra produzione e consumo.

Nell'ultimo secolo, le attività industriali hanno divorato inesorabilmente la gran parte delle risorse non rinnovabili di acqua e di suolo. Alberto Castagnola fa notare gli allarmanti risultati di alcune accurate ricerche. "Da queste misure emerge che:

- in poche generazioni l'umanità ha consumato le riserve di combustibili fossili generate in milioni di anni, avvicinandosi all'esaurimento;
- è aumentata pericolosamente la concentrazione nell'atmosfera di gas come CO2 e metano, responsabili dell'effetto serra e dei cambiamenti climatici in atto;
- oggi consumiamo ottanta milioni di barili di petrolio al giorno contro qualche decina di barili consumati quotidianamente all'inizio del 1900;
- utilizziamo 1,2 miliardi di tonnellate di metalli all'anno contro i venti milioni di tonnellate del 1900;
- quindici minerali preziosi sono stati prelevati già per una quantità al limite delle risorse conosciute: mercurio (estratto al 95%), piombo, argento e oro (oltre l'80%), arsenio, cadmio e zinco (oltre il 70%), stagno, litio e selenio (60%), manganese, rame, berillio e tungsteno (50%);
- il litio è essenziale per la produzione di batterie per auto, ma le risorse ammontano a quattro milioni di tonnellate, sufficiente solo ad equipaggiare l'attuale parco auto³⁹.

Secondo Latouche ed altri studiosi, attualmente stiamo vivendo la “sesta estinzione della specie”⁴⁰. A differenza delle precedenti, la quinta ha comportato l'estinzione dei dinosauri, presenta tre differenze: la prima riguarda la velocità con cui le specie animali e vegetali stanno scomparendo, che è da mille a trentamila volte superiore a quella delle catastrofi passate, la seconda riguarda la responsabilità diretta dell'uomo, la terza riguarda il fatto che l'uomo stesso potrebbe esserne la vittima⁴¹. Le analisi del Club di Roma, basate sul lavoro dell'equipe del MIT (Massachusetts Institute of Technology) di Boston, definiscono tre prospettive per il futuro delle nazioni che non cambieranno stile

³⁹ A. Castagnola, *Le confessioni di un Lillipuziano. Identità, organizzazione, documenti della Rete di Lilliput*, EMI, Bologna, 2004.

⁴⁰ S. Latouche, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino, 2011, p. 38.

⁴¹ Cfr. F. M. Sirignano, *op. cit.*

di vita secondo il quale viene collocata intorno al 2030 il crollo per la crisi delle risorse non rinnovabili, entro il 2040 la crisi a causa dell'inquinamento e verso il 2070 il terzo crollo per la crisi alimentare.

La sete insaziabile di crescita del “turbocapitalismo” deve confrontarsi con la finitezza delle risorse naturali: “una crescita finita è incompatibile con un pianeta finito”⁴².

2.2.3 La nascita della bioeconomia

La teoria economica imperante ignora totalmente il legame tra economia ed ambiente, fondandosi soprattutto sul rapporto circolare tra produzione e consumo.

In realtà, se è evidente che l'economia di una nazione dipende direttamente e indirettamente dalle risorse prelevate dalla natura, le quali vengono restituite poi sotto forma di rifiuti, è altrettanto chiaro il legame indissolubile tra l'ambiente biofisico e la crescita economica. Tali affermazioni trovano il proprio fondamento scientifico nella seconda legge della termodinamica di Sadi Carnot, secondo il quale i processi di trasformazione dell'energia non sono interamente reversibili e, dunque, allo stesso modo, la materia, pur essendo riciclabile a differenza dell'energia, non può mai essere recuperata integralmente. Scrive Nicholas Georgescu Roegen, considerato il fondatore della bioeconomia, “possiamo riciclare le monete di metallo usate, ma non le molecole di rame dissipate attraverso l'uso”⁴³. In altri termini, dell'energia o della materia prelevata dall'ambiente, solo una frazione (circa 1/3) viene trasformata in energia utile, mentre la parte restante (circa 2/3) vengono restituiti all'ambiente sotto forma di rifiuti, cioè prodotti non più utilizzabili dall'ambiente. Ciò significa che il processo di

⁴² S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano, 2014, p. 28.

⁴³ Citato in M. Bonaiuti, *La teoria bioeconomica. La “nuova economia” di Nicholas Georgescu Roegen*, Carocci, Roma, 2001, p. 140.

trasformazione di energia e materia produce un aumento di entropia nell'ambiente. Secondo l'economista rumeno, l'impossibilità di una crescita infinita non impone una *crescita zero*, ma la strada della *decrescita*.

2.3 Pensare stanca

La società attuale può considerarsi come la patria delle libertà. Mai come oggi, si parla di libertà di stampa, di espressione, di religione, di pensiero e così via. Paradossalmente, però, mai come oggi, l'uomo contemporaneo teme il pericolo dell'omologazione, rinvenibile nel modo di vestire di mangiare, nei desideri e nelle aspirazioni e, soprattutto, nel modo di pensare. Contrariamente a quanto si possa pensare, "i regimi totalitari non sono mai riusciti ad uniformare totalmente il pensiero, ma al contrario, lo hanno involontariamente alimentato. In presenza di un evidente limitazione delle libertà, l'uomo reagisce quasi d'istinto, mettendo in atto un pensiero critico ed attivo, capace di rifiutare tutto ciò che non approva del 'Sistema'"⁴⁴. Attualmente, invece, sta accadendo qualcosa di unico: la dottrina capitalista ha plasmato nel corso dei decenni la mente umana in maniera subdola, capillare, sotterranea, mascherando questo minuzioso lavoro con il dono della libertà. Si potrebbe dedurre, dunque che libertà che pensiamo di aver conquistato per sempre è, per certi versi, solo un'apparenza.

In effetti, difficilmente l'economia di mercato potrebbe avere tra le sue priorità la formazione di cittadini critici, liberi di metterne in discussione le fondamenta. Da qui, nasce il disinteresse per gli investimenti in materia di istruzione e di cultura e la scarsa considerazione sociale ed economica riservata agli insegnanti.

⁴⁴ M. Ragnedda, "Eclissi o tramonto del pensiero critico?", Aracne Editriche, Roma, 2006.

A livello comportamentale, il mercato incide sulla vita del cittadino investendo enormi quantità di denaro per la stimolazione del pensiero rapido a discapito del pensiero lento.

A tale proposito, è opportuno ricordare brevemente che il sistema nervoso agisce nel mondo circostante mettendo in atto due tipologie di pensiero. Il pensiero rapido è responsabile dei comportamenti e delle reazioni automatiche o semiautomatiche, come i riflessi e tutte quelle sequenze d'azioni, come guidare, camminare o preparare il caffè, che non hanno bisogno di intense attività neurali. Il pensiero lento, al contrario, sottende meccanismi nervosi complessi, ancora poco sconosciuti, che implicano la memoria l'attenzione e la volontà. Si tratta di un sistema altamente plastico, soggetto a tante più modifiche quanti sono gli stimoli provenienti dall'ambiente e dal soggetto stesso. Inoltre, prima di determinare una decisione, valuta un'ampia gamma di informazioni di cui l'individuo dispone.

In base a quanto detto, è facile dedurre il rapporto che lega il pensiero rapido e il consumismo. Il mercato ha bisogno del pensiero rapido in quanto anche il consumo dev'essere rapido per cambiare il desiderio altrettanto rapidamente e tornare a comprare⁴⁵.

A livello cerebrale, pare che riflettere, meditare o pensare non provochino lo stesso rilascio di endorfine e, dunque, lo stesso appagamento immediato dell'acquisto.

Non solo, lo shopping necessita di poco tempo e di una scarsa attività neurale e perciò si rivela molto meno dispendioso, a livello cognitivo.

Perché allora l'uomo, che possiede il cervello più evoluto, predilige utilizzare in certi contesti il pensiero rapido e le risposte automatiche o semi-automatiche, come se non

⁴⁵ Cfr. L. Maffei, *Elogio alla lentezza*, il Mulino, Bologna, 2004, pp.93-94.

volesse sfruttare appieno le sue capacità cerebrali? Secondo Lamberto Maffei, la risposta va ricercata in due motivazioni. La prima ragione è legata a quella che viene definita <<economia cerebrale>> e cioè al risparmio di tempo e di fatica determinato dalle risposte rapide. Pare che l'essere umano tenda a preferire le risposte ancestrali per la normale sopravvivenza quotidiana e lasciare le funzioni cerebrali più impegnative alle occasioni più importanti. Le motivazioni del secondo tipo, di natura ambientale, si riferiscono al fatto che la società contemporanea, dunque l'ambiente con il quale il soggetto pensante interagisce, si evolve in forme sempre più complesse sovraccaricando il cervello di informazioni. Il cervello umano in difficoltà, dal canto suo, comprende che una valutazione approfondita di tutte le informazioni ricevute richiederebbe tempi troppo lunghi, incompatibili con la necessità di decisioni rapide; dunque, in certi contesti, preferisce rispondere in maniera automatica o semiautomatica⁴⁶.

Come afferma significativamente il filosofo Bertrand Russell, “non scoraggiare la riflessione perché è sicuro che ci riuscirai”⁴⁷. La televisione e gli altri mezzi di comunicazione di massa, grazie agli onnipresenti e martellanti messaggi pubblicitari, svolgono fedelmente e in maniera più o meno silenziosa la missione affidatagli dal mercato di formare cervelli dormienti, scarsamente abituati e poco propensi alla riflessione. Sulle orme di Friedrich Nietzsche, è possibile concludere constatando “*l'horror vacui*” del volere umano, il quale “preferisce *volere* il nulla, piuttosto che *non volere*”⁴⁸.

⁴⁶ Cfr. L. Maffei, *La libertà di essere diversi*, pp. 112-113.

⁴⁸ F. Nietzsche, *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*, cit., 1881, vol. VI, 2.

2.3.1 *Cattiva maestra televisione* ⁴⁹

L'immagine ha da sempre occupato un ruolo centrale nella vita sociale dell'uomo.

Si potrebbe dire che la stessa comunicazione abbia avuto inizio da scambi di segnali di tipo gestuale, mimico e visivo. Ma perché l'immagine è così potente, così convincente? Secondo gli studiosi di neurofisiologia della visione, più del 50% della corteccia cerebrale del cervello umano è destinato all'elaborazione dell'informazione visiva. L'immagine si impone violentemente al cervello umano, è un messaggio compiuto che, come tale, richiede un risposta immediata, quasi riflessa. È un po' come in passato, quando gli uomini primitivi fuggivano di fronte ai pericoli della foresta, spesso scambiando una un'ombra o un rumore con una minaccia reale. Dunque, “il ricevente del messaggio visivo, se non opportunamente messo in guardia, è un interlocutore ingenuo che prende per il messaggio ricevuto per vero e importante”⁵⁰ e, dato il carattere biologico e fisiologico della visione, reagisce in maniera quasi istintiva.

“L'immagine è già conoscenza, già concetto”⁵¹, mentre il modo più efficace per stimolare la capacità critica della corteccia è farla lavorare per la costruzione e l'interiorizzazione delle conoscenze.

È facile comprendere il motivo per cui le grandi società commerciali si battano tra loro per accaparrarsi lo spazio più ampio possibile sul palcoscenico della comunicazione globale. Il compito del messaggio pubblicitario, studiato minuziosamente nei minimi particolari, è proprio quello di propinare comportamenti, ideali, stili di vita; in altre parole la pubblicità serve per creare consenso. D'altra parte, colui che gestisce la campagna pubblicitaria è un esperto conoscitore del cervello e si avvale di diversi trucchi per rendere ancora più efficace il messaggio veicolato. Ad

⁴⁹ K. Popper, *Cattiva maestra televisione*, tr. It., Donzelli, Milano, 1996.

⁵⁰ L. Maffei, *La libertà di essere diversi*, p. 125.

⁵¹ L. Maffei, *La libertà di essere diversi*, p. 127.

esempio, associando ad un prodotto un'immagine relativa ad un bisogno primario, come il cibo, il sesso o la salute, si hanno molte più probabilità di incidere significativamente sulla memoria. Le funzioni primarie, legate alla riproduzione e alla sopravvivenza non hanno arrivano molto più velocemente alle strutture sottocorticali del cervello, quelle più antiche e primitive. E così, al momento dell'acquisto, non ci limitiamo solo a comprare un prodotto, ma, più rischiosamente, un'idea. Come ricorda tristemente Giulio Tremonti:

Per esistere, il mercato unico esige[va] un tipo di pensiero globale uniforme: il <<pensiero unico>> e proprio questo doveva essere [...] la culla del consumatore globale: l'uomo <<a taglia unica>>. Intollerante a confini e barriere, differenze di pensiero e di consumo, la nuova scala richiede[va] standard⁵².

2.3.2 La generazione nichilista

Quello che Nietzsche definisce come “il più inquietante tra tutti gli ospiti”⁵³ è un pericolo reale, onnipresente nella società contemporanea. Il nichilismo è spaesamento, è vuoto, è la perdita di tutti i valori supremi. Di più: secondo Martin Heidegger il nichilismo non è un evento accidentale, ma è “il processo fondamentale della storia dell'Occidente”⁵⁴, dovuto allo scontro tra la condizione di superiorità in cui l'uomo ha vissuto per secoli e il trionfo della *tecnologia*.

Fin dai tempi dell'antica Grecia, la razionalità ha assunto un grande valore, configurandosi come lo strumento per liberare l'uomo dall'oscurantismo delle credenze infondate ed esercitare la propria funzione di cittadino attivo della *polis*.

⁵² G. Tremonti, *op. cit.*, p.34.

⁵³ F. Nietzsche, fr. 2 (127), in *Frammenti postumi 1885-1887*.

⁵⁴ M. Heidegger, *Nietzsche*, Adelphi, Milano, 1936, p. 564.

In seguito, ridefinitasi nel metodo scientifico, la ragione è stata la via maestra del progresso ed ha innalzato l'essere umano ad un livello di potenza e di superiorità senza precedenti. Tuttavia, è nel momento in cui la *tecnica*, che nel suo significato etimologico originario significa *arte, scienza*, è stata rimpiazzata dalla *tecnologia*, che si è verificato quel fenomeno paradossale che ha portato allo stato di annichilimento in cui vive l'uomo contemporaneo; quasi come se la tecnologia avesse assunto vita propria. Così, l'uomo, che agiva ancora secondo un bagaglio di idee proprie e un corredo di sentimenti in cui si riconosceva, non ha più modo di interrogarsi e ricercare le risposte grazie agli strumenti tecnologici, non perché questi non siano ancora perfezionati, ma perché non rientra nei loro scopi rispondere alle sue domande esistenziali. "L'età della tecnica ha abolito questo scenario *umanistico* e le domande di senso restano inevase; [...] la tecnica, infatti, non tende ad uno scopo, [...], non svela la verità: la tecnica *funziona*"⁵⁵.

In questo scenario, la scuola non è esente da responsabilità. Abbracciando la cultura capitalista e la religione del progresso, infatti, la scuola occidentale ha progressivamente abbandonato il modello pedagogico per eccellenza, delineato dalla *Paideia* prima e dalla *Bildung* poi, basato sull'idea di formare globalmente l'uomo affinché potesse esercitare il suo diritto alla cittadinanza in maniera critica e responsabile. Fin dagli anni '70 del secolo scorso, diversi intellettuali di rilievo si scagliarono con forza contro il sistema scolastico occidentale, ritenuto manipolatore e riproduttore della logica capitalista, fondata esclusivamente sul profitto e sulla competizione. Infatti, secondo il fondatore del movimento, Ivan Illich, "la scuola è

⁵⁵ U. Galimberti, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano, 2008, p. 21.

l'agenzia pubblicitaria che ti fa credere di avere bisogno della società così com'è"⁵⁶. Gli esponenti del movimento della *descolarizzazione*, dunque, auspicavano ad una totale abolizione della scuola ed alla creazione di una rete educativa libera, aperta a tutti, senza alcun tipo di distinzione.

Estremismi a parte, sono ormai ampiamente riconosciute dalla comunità scientifica e pedagogica mondiale alcune criticità riguardanti il metodo di insegnamento tipico delle scuole occidentali. Secondo queste teorie, la scuola occidentale si è plasmata a partire dal metodo di indagine tecnico-scientifico sviluppato nel corso del 1600-1700 da Newton e Cartesio ed ha sviluppato un tipo di insegnamento basato sulla parcellizzazione dei fenomeni e soprattutto sulla separazione tra l'*oggetto* del sapere e il *soggetto* in apprendimento, composto a sua volta da mente e cuore e azione. E così, si studia l'albero diviso nelle tre parti di foglie, rami e radici e si studia in maniera separata dalla foresta, dalla Terra e, per estensione, dall'Universo in cui esso vive. Non solo: abbandonando il modello greco e tedesco della formazione globale dell'individuo, il sistema scolastico occidentale difficilmente promuove esperienze di apprendimento che, oltre alla sfera cognitiva, coinvolgano anche quella emotiva e comportamentale. Dunque, il pensiero non è in sintonia con il cuore e il cuore con il gesto. Ora, se partiamo dall'assunto che dal pensiero nascono le emozioni, le idee e le decisioni e che da esse si determinano le azioni, è chiaro che la credenza errata circa il modo di esistere di un albero, come di tutti i fenomeni fisici e mentali, influenzerà negativamente il modo di concepire la propria vita, quella degli altri e dell'ambiente stesso.

A pagare le conseguenze di questa visione distorta di sé stessi e della realtà sono in primo luogo i giovani. Essi si trovano a vivere in una condizione di disorientamento,

⁵⁶ I. Illich, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, a cura di P. Peticari, Mimesis, Milano, anno edizione 2010.

inglobati in un *vuoto* emotivo, in uno stato di indifferenza che porta spesso a conseguenze tragiche. Oramai, gli innumerevoli casi di cronaca testimoniano tristemente un grande aumento nell'abuso di stupefacenti e di alcool tra i più giovani o gli allarmanti episodi di bullismo e di violenza gratuita verso l'ambiente e gli animali. Non solo: alla violenza contro gli altri, si unisce quella contro sé stessi con un aumento spaventoso della percentuale di suicidi tra i giovani di età compresa tra i 15 e i 20 anni, arrivando a 4000 casi l'anno e configurandosi come la seconda causa di morte dopo gli incidenti stradali.

È l'assenza di significato, il non sapere cosa fare della propria vita, il motivo ultimo del malessere dei giovani e, come ribadisce con veemenza Umberto Galimberti, “il disagio non è più psicologico, ma culturale. È allora sulla cultura collettiva e non sulla sofferenza individuale che bisogna agire”⁵⁷.

⁵⁷ U. Galimberti, *op. cit.*, p. 12.

CAPITOLO III

Verso una pedagogia del cambiamento: il Movimento per la Decrescita

Felice

“Una lumaca, dopo aver aggiunto un numero di spire sempre più grande alla delicata struttura del suo guscio, interrompe all’improvviso questa sua attività costruttiva e comincia a ‘riavvolgersi’ in modo decrescente. Una sola spira in più aumenterebbe di sedici volte le dimensioni del guscio. Anziché contribuire al benessere della lumaca, la graverebbe di un tale eccesso di peso che qualsiasi aumento di produttività verrebbe letteralmente schiacciato dal compito di affrontare le difficoltà create dall’allargamento del guscio oltre i limiti fissati dai suoi stessi fini”.

I. Illich¹

Appare ormai evidente che l’essere umano si trova di fronte ad una scelta dal quale dipende la sua sopravvivenza e quella dello stesso pianeta Terra. L’aumento demografico, l’irrefrenabile crescita industriale, il deterioramento ambientale, la minaccia di carestie e di guerre sono solo alcune delle conseguenze dello stile di vita adottato da una parte consistente della popolazione mondiale negli ultimi sessant’anni.

La constatazione che la prospettiva di una crescita infinita debba scontrarsi con un pianeta finito impone l’elaborazione di una nuova visione del mondo, di un nuovo tipo di società. Tuttavia, il passaggio da una società dei consumi ad una *società della*

¹ I. Illich, *Il genere ed il sesso. Per una critica storica dell’uguaglianza*, Mondadori, Milano, 1984, p.111.

decrescita richiede una vera e propria destrutturazione del pensiero o, come sostiene Serge Latouche, una “decolonizzazione dell’immaginario” la quale, lungi dall’essere rapida e indolore, comporterebbe la messa in discussione di un sistema di valori e di interessi economici talmente radicati da essere considerata un’utopia dai più. In realtà, come lucidamente spiegano gli esponenti del Movimento per la Decrescita Felice, la rivoluzione è possibile, ma necessita un enorme investimento sulla cultura collettiva. In questo progetto, è evidente il ruolo giocato dall’educazione e dalla pedagogia in quanto promotrici del cambiamento. D’altra parte, la pedagogia fonda il suo diritto all’esistenza proprio sulla speranza di promuovere un miglioramento delle condizioni esistenti.

3.1 Che cos'è la decrescita?

Il dibattito sulle critiche allo sviluppo e alla crescita ha portato, negli ultimi anni, alla nascita di un filone di pensiero radicale e alternativo che va sotto il nome di *decrescita*.

A dispetto del suo significato forte e della sua carica sovversiva, il termine è stato introdotto solo di recente nel dibattito politico, economico e culturale ed ha soppiantato i suoi surrogati di *crescita zero* o *sviluppo sostenibile*.

Ma cosa significa precisamente la *decrescita*? Maurizio Pallante, uno dei principali esponenti del movimento, spiega semplicemente che:

La decrescita è elogio dell'ozio, della lentezza e della durata; rispetto del passato; consapevolezza che non c'è progresso senza conservazione; indifferenza alle mode e all'effimero; attingere al sapere della tradizione; non identificare il nuovo col meglio, il vecchio col sorpassato, il progresso con una sequenza di cesure, la conservazione con la chiusura mentale; non chiamare consumatori gli acquirenti, perché lo scopo dell'acquistare non è il consumo ma l'uso; distinguere la qualità dalla quantità; desiderare la gioia e non il divertimento; valorizzare la dimensione spirituale e affettiva; collaborare invece di competere; sostituire il fare finalizzato a fare sempre di più con un fare bene finalizzato alla contemplazione. La decrescita è la possibilità di realizzare un nuovo Rinascimento, che liberi le persone dal ruolo di strumenti della crescita economica e ri-collochi l'economia nel suo ruolo di gestione della casa comune a tutte le specie viventi in modo che tutti i suoi inquilini possano viverci al meglio.

In realtà, non è possibile fornire una definizione univoca ed universale. In primo luogo, va precisato che è improprio parlare di *teoria*, mentre ha molto più senso parlare di *movimento* in quanto esso nasce dai confronti e dalle esperienze di vari intellettuali ed

attivisti che hanno scelto di *muoversi* insieme verso un obiettivo comune, ossia la scelta una strada alternativa al *must* della crescita e del progresso. Inoltre, e cosa ben più importante, non si presenta come un manuale pronto all'uso, bensì come una proposta aperta “per riaprire lo spazio dell’inventiva e della creatività dell’immaginario”².

Si possono individuare quattro dimensioni su cui agisce la decrescita, strettamente legate tra loro: quella economica, quella politica, quella sociale e quella dell’immaginario.

A livello economico, decrescere vuol dire spostare il baricentro dello sviluppo dal denaro al benessere del cittadino. Dal 1934, quando l’economista statunitense Simon Kutznets elaborò un indicatore di ricchezza per far fronte alla Grande Depressione del 1929, la crescita delle nazioni è stata identificata solo ed esclusivamente con il PIL (Prodotto Interno Lordo) il quale misura il quantitativo di merci prodotte da lavoro remunerato e scambiate con denaro. In altre parole, “il livello di vita è misurato *esclusivamente* dalla quantità di beni e servizi che il reddito nazionale medio permette di acquistare”³; inoltre il PIL trascende da tutti quei beni o servizi che, pur contribuendo al benessere della persona, non dipendono da uno scambio di tipo mercantile. A tale proposito, risultano illuminanti le parole pronunciate da Robert Kennedy nel 1968, all’indomani della sua vittoria alle elezioni primarie di California e Dakota del Sud:

Con troppa insistenza e troppo a lungo, sembra che abbiamo rinunciato alla eccellenza personale e ai valori della comunità, in favore del mero accumulo di beni terreni. Il nostro Pil ha superato 800 miliardi di dollari l'anno, ma quel Pil

² S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, tr. It. A cura di Matteo Schianchi, Feltrinelli, Milano, 2009, p. 12.

³ J. Fourastié, *Niveau de vie*, in J. Romoef, *Dictionnaire des sciences économiques*, Puf, Parigi, 1958, p.800.

comprende anche l'inquinamento dell'aria, la pubblicità per le sigarette e le corse delle ambulanze che raccolgono feriti sulle strade. Comprende la distruzione delle nostre foreste e la distruzione della natura. Comprende il naplam e il costo dello smaltimento delle scorie radioattive. Per converso, il Pil non tiene conto della salute dei nostri figli, della qualità della nostra istruzione, del divertimento dei loro giochi, della bellezza della nostra poesia o della solidità dei nostri matrimoni. Non considera il nostro coraggio, la nostra integrità, la nostra intelligenza, la nostra saggezza. Misura tutto, tranne ciò che rende la vita degna di essere vissuta”.

A questo punto, è interessante rilevare che esistono modalità di approccio diverse dal PIL, più adeguate per misurare la qualità della vita di un Paese. Una di esse, e *l'approccio delle capacità* elaborato dall'economista Amartya Sen e della filosofa Martha Nussbaum.

Secondo tale prospettiva, lo sviluppo di una nazione dipende dalla sua capacità di promuovere e garantire le *libertà sostanziali* degli individui, ad esempio la libertà di partecipazione politica, l'accesso all'istruzione di base e al sistema sanitario, in quanto esse si pongono come parti essenziali dello sviluppo e non come le sue conseguenze. La Nussbaum, inoltre, definisce le *capacità* come un tipo di libertà in quanto esse definiscono, appunto, la libertà di poter scegliere; inoltre, esse possono svilupparsi solo in un contesto sociale adeguato che ne consenta il dispiegamento. Sulla base di questo ragionamento, la filosofa definisce *capacità interne* le abilità che non sono innate, ma derivano dall'interazione con l'ambiente; è dunque compito specifico della società garantirne il potenziamento attraverso una politica che privilegi il diritto alla salute, l'accesso all'istruzione e il sostegno ai più deboli. Definisce invece *capacità combinate*

l'unione delle abilità interne e delle opportunità di scelta dipendenti dal contesto sociale, quindi l'opportunità per le persone di vivere in sintonia con le proprie capacità⁴. Naturalmente, non tutte le libertà sono uguali; ad esempio, la libertà delle industrie di inquinare smisuratamente l'atmosfera, limita la libertà delle persone di respirare aria pulita. Quindi, qualsiasi progetto di rinnovamento politico e sociale, deve operare una netta distinzione tra le libertà essenziali e quelle inutili o addirittura deleterie.

Un altro indicatore alternativo al PIL è il *Gross National Happiness*, ideato nel 1972 dall'ultimo re del Bhutan, Jimge Singye Wangchuk. Egli comprese che il PIL, il principio guida dell'economia mondiale, non teneva conto di ciò la gente veramente desidera: la felicità. Così, "la Felicità Nazionale Complessiva"⁵ è diventato il principale obiettivo di tutte le politiche del suo governo. Ma che cos'è la felicità?

Dopo numerosi studi, il governo bhutanesi ha stabilito che <<la felicità non può esistere se gli altri soffrono, quindi la felicità c'è solo se condivisa>>. Essa, dunque, va perseguita collettivamente e consiste nell'equilibrio tra i bisogni della mente e i bisogni del corpo. Basandosi su questi presupposti, il sovrano ha elaborato un programma politico e sociale in cui sono definiti i Quattro Pilastri della Felicità Nazionale Complessiva:

- 1) promuovere uno sviluppo sostenibile che sia equo ed economico, specie nei campi della sanità, dell'istruzione e della giustizia.
- 2) Garantire la salvaguardia delle risorse ambientali (più del 70% del territorio del Bhutan è occupato dalle foreste).

⁴ Cfr. F. M. Sirignano, *op. cit.*, p. 73.

⁵ G. Germani, *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*, Terra Nuova, Firenze, 2014, p. 146.

- 3) Preservare la cultura e i valori tradizionali. Tra i più importanti, va menzionato il valore della famiglia 'allargata' in quanto, secondo la cultura indiana, la felicità diminuisce, se mancano relazioni ampie.
- 4) Assicurare un governo giusto ed efficace grazie ad un'attenta valutazione di ogni programma governativo affinché abbia un sicuro effetto positivo e a lungo termine.

La dimensione politica della *decrescita*, invece, riguarda la collaborazione delle aziende, delle imprese, specie quelle di grandi dimensioni, e della cittadinanza per l'elaborazione di un vero e proprio programma governativo. Secondo Serge Latouche, basterebbero misure apparentemente molto semplici ed intuitive:

- 1) Tornare ad una produzione materiale equivalente a quella degli anni '60, riducendo l'impatto ambientale.
- 2) Rilocalizzare le attività.
- 3) Rivalorizzare l'agricoltura contadina locale.
- 4) Ridurre lo spreco di energia di un fattore 4.
- 5) Promuovere la riduzione del tempo di lavoro e la creazione di impieghi, fino a quando esiste la disoccupazione.
- 6) Incentivare la produzione di beni relazionali.
- 7) Penalizzare le spese per la pubblicità.
- 8) Utilizzare l'innovazione tecnologica in modo ragionevole ed ecologico⁶.

Se dovesse realizzarsi davvero uno scenario come quello appena delineato, le conseguenze sarebbero devastanti in quanto si realizzerebbe una vera e propria sovversione della società. Tuttavia, l'inserimento di un progetto autenticamente

⁶ Cfr. S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, p. 169.

ecologico all'interno dei programmi di governo si pone come una condizione non solo auspicabile, ma indispensabile, se si vuole garantire alle future generazioni un pianeta ancora adatto alla sopravvivenza.

A livello sociale, realizzare il progetto della decrescita vuol dire creare una società conviviale e democratica, basata sul confronto e sulla condivisione di progetti comuni.

Come le antiche *póleis* greche, una società democratica che voglia collocare tra i suoi obiettivi primari la salvaguardia del bene comune, deve porsi come una vera e propria società educante. La democrazia, infatti, “non è una macchina che una volta messa in modo va avanti da sé [...]. Bisogna ogni giorno rimetterci dentro l'impegno, la volontà di mantenere queste promesse, la propria responsabilità”⁷. A questo punto, è facile dedurre che il compito di edificare una società educante non può non essere affidato alla scuola.

La dimensione dell'immaginario, dunque, si riferisce ad un cambiamento dei valori e della cultura collettiva che deve partire proprio dalla scuola. In quanto colonna portante della democrazia, la scuola ha infatti il compito di diffondere i valori fondativi della *cultura democratica* che, come scrive Fabrizio Manuel Sirignano raccogliendo il pensiero di diversi intellettuali, quali Tocqueville e Montesquieu, consistono essenzialmente nella valorizzazione dell'uguaglianza, nella priorità del bene comune e nella passione per l'apertura, intesa, quest'ultima, come la propensione ad accogliere il nuovo senza pregiudizi⁸. “La democrazia, [dunque], è un'opera d'arte politica quotidiana che necessita di agire nella consapevolezza che non si è padroni della verità e

⁷ Tratto dal discorso sulla Costituzione che Pietro Calamandrei rivolse ai giovani a Milano nel 1955.

⁸ Cfr. F. M. Sirignano, *op. cit.*, pp. 48-49-50.

che l'*altro* è legittimo come noi"⁹. Spetta, dunque, alla scuola formare dei cittadini consapevoli e responsabili.

In conclusione, come sostengono John Dewey e Serge Latouche, la scuola si configura come un vero e proprio "laboratorio di cittadinanza"¹⁰; il primo ambiente in cui il bambino può sperimentare le prime regole della convivenza sociale e del confronto con l'*altro*.

3.2 Sobrietà e autoproduzione

Manifesto del Movimento per la decrescita felice

Lo yogurt prodotto industrialmente e acquistato attraverso i circuiti commerciali, per arrivare sulla tavola dei consumatori percorre da 1.200 a 1.500 chilometri, costa 5 euro al litro, viene confezionato al 95 per cento in vasetti di plastica quasi tutti monouso, raggruppati in imballaggi di cartoncino, subisce trattamenti di conservazione che spesso non lasciano sopravvivere i batteri da cui è stato formato. Lo yogurt autoprodotta facendo fermentare il latte con opportune colonie batteriche non deve essere trasportato, non richiede confezioni e imballaggi, costa il prezzo del latte, non ha conservanti ed è ricchissimo di batteri.

Tuttavia questa scelta, che migliora la qualità della vita di chi la compie e non genera impatti ambientali, comporta un decremento del prodotto interno lordo: sia perché lo yogurt autoprodotta non passa attraverso la mediazione del denaro, quindi fa diminuire la domanda di merci; sia perché non richiede consumi di carburante, quindi fa diminuire la domanda di merci; sia perché non richiede confezioni e imballaggi,

⁹ H. Maturana, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, tr. It., Elèuthera, Milano, 2006, p.89.

¹⁰ S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Bolinghieri, Torino, 2008, p.46.

quindi fa diminuire la domanda di merci; sia perché fa diminuire i costi di smaltimento dei rifiuti.

Ciò disturba i ministri delle finanze perché riduce il gettito dell'Iva e delle accise sui carburanti; i ministri dell'ambiente perché di conseguenza si riducono gli stanziamenti dei loro bilanci e non possono più sovvenzionare le fonti energetiche alternative nell'ottica dello «sviluppo sostenibile»; i sindaci, i presidenti di regione e di provincia perché non possono più distribuire ai loro elettori i contributi statali per le fonti alternative; le aziende municipalizzate e i consorzi di gestione rifiuti perché diminuiscono gli introiti delle discariche e degli inceneritori; i gestori di reti di teleriscaldamento alimentate da inceneritori, perché devono rimpiazzare la carenza di combustibile derivante da rifiuti (che ritirano a pagamento) con gasolio (che devono comprare).

Ma non è tutto.

Facendo diminuire la domanda di vasetti di plastica e di imballaggi in cartoncino, l'autoproduzione dello yogurt fa diminuire ulteriormente la domanda di petrolio. Sia quello che serve per produrre la plastica (due chili di petrolio per chilo di plastica), sia quello che serve per il carburante necessario a trasportare vasetti e imballaggi dalle fabbriche in cui vengono prodotti alle fabbriche in cui viene prodotto industrialmente lo yogurt. Comporta quindi una ulteriore diminuzione delle emissioni di CO₂ e del prodotto interno lordo.

Ciò disturba una seconda volta i ministri delle finanze e dell'ambiente, i sindaci, i presidenti di regione e di provincia per le ragioni già dette.

Ma non è tutto.

I fermenti lattici contenuti nello yogurt fresco autoprodotta arricchiscono la flora batterica intestinale e fanno evacuare meglio. Le persone affette da stitichezza possono

iniziare la loro giornata leggeri come libellule. Pertanto la qualità della loro vita migliora e il loro reddito ne ha un ulteriore beneficio, perché non devono più comprare purganti.

Ma ciò comporta una diminuzione della domanda di merci e del prodotto interno lordo.

Anche i purganti prodotti industrialmente e acquistati attraverso i circuiti commerciali, per arrivare nelle case dei consumatori percorrono migliaia di chilometri. La diminuzione della loro domanda comporta dunque anche una ulteriore diminuzione dei consumi di carburante e un ulteriore decremento del prodotto interno lordo.

Ciò disturba una terza volta i ministri delle finanze e dell'ambiente, i sindaci, i presidenti di regione e di provincia per le ragioni già dette.

Ma non è tutto.

La diminuzione della domanda di yogurt, di vasetti di plastica e di imballaggi in cartoncino, di purganti e della quantità di rifiuti, comporta una riduzione della circolazione degli autotreni che li trasportano e, quindi, una maggiore fluidità del traffico stradale e autostradale. Gli altri autoveicoli possono circolare più velocemente e si riducono gli intasamenti. Di conseguenza migliora la qualità della vita. Ma diminuiscono anche i consumi di carburante e si riduce il prodotto interno lordo.

Ciò disturba una quarta volta i ministri delle finanze e dell'ambiente, i sindaci, i presidenti di regione e di provincia per le ragioni già dette.

Ma non è tutto.

La diminuzione dei camion circolanti su strade e autostrade diminuisce statisticamente i rischi d'incidenti. Questo ulteriore miglioramento della qualità della vita indotto dalla sostituzione dello yogurt prodotto industrialmente con yogurt

autoprodotta, comporta una ulteriore diminuzione del prodotto interno lordo, facendo diminuire sia le spese ospedaliere, farmaceutiche e mortuarie, sia le spese per le riparazioni degli autoveicoli incidentati e gli acquisti di autoveicoli nuovi in sostituzione di quelli non più riparabili.

Ciò disturba una quinta volta i ministri delle finanze e dell'ambiente, i sindaci, i presidenti di regione e di provincia per le ragioni già dette.

Il Movimento per la decrescita felice si propone di promuovere la più ampia sostituzione possibile delle merci prodotte industrialmente ed acquistate nei circuiti commerciali con l'autoproduzione di beni. In questa scelta, che comporta una diminuzione del prodotto interno lordo, individua la possibilità di straordinari miglioramenti della vita individuale e collettiva, delle condizioni ambientali e delle relazioni tra i popoli, gli Stati e le culture.

Maurizio Pallante

Come già ribadito in precedenza, operare una *destrutturazione* della società in maniera rapida e indolore è impossibile. Sarebbe come “voler fermare un treno in corsia contrapponendogli solo la propria forza muscolare”¹¹. Ciò nonostante, come sostiene Maurizio Pallante, occorre sottolineare e rendere sempre più evidente il rapporto di causa ed effetto tra la crescita del PIL e l’impoverimento delle risorse naturali non rinnovabili, l’aumento delle diverse forme d’inquinamento e il livello di disastro ambientale.

Tuttavia, continua l’attivista, denunciare non basta: occorre agire. E se agire in maniera collettiva è difficile, è logico, se non indispensabile, iniziare ad agire

¹¹ M. Pallante, *La decrescita felice: la qualità della vita non dipende dal Pil*, Edizioni per la decrescita felice, Roma, 2009, p.23.

individualmente nelle pratiche quotidiane della propria vita. Aderire al Movimento vuol dire operare essenzialmente due scelte: ridurre la quantità di merci nella propria vita e sostituire la maggiore quantità possibile di merci con beni. La prima scelta implica la strada della sobrietà, la seconda opzione comporta la strada dell'autoproduzione e degli scambi non mercantili¹².

Scegliere di adottare un comportamento più semplice e frugale vuol dire condividere uno stile di vita che si pone come una virtù e una manifestazione d'intelligenza allo stesso tempo. Come ricorda provocatoriamente Maurizio Pallante, infatti, chi sceglie di vivere in un appartamento dove la temperatura d'inverno è di 24°, indossando indumenti leggeri e aprendo le finestre quando ha troppo caldo, crede ingenuamente e stupidamente di vivere meglio rispetto a chi vive in un appartamento a 18°, con abiti più caldi. In realtà, è un consumatore che vive in modo innaturale, è più incline ai malanni stagionali, contribuisce all'aumento del livello di anidride carbonica nell'atmosfera ed, infine, paga di più per vivere in queste condizioni. Ma fa aumentare di più il prodotto interno lordo!¹³

Ancora, intraprendere la strada della sobrietà vuol dire demistificare il mito del cosiddetto *crescita sostenibile*, introdotto nel dibattito mondiale a partire dal Vertice della Terra svolto a Rio de Janeiro nel 1992. Da allora, tale costrutto, o i suoi simili come crescita verde, globalizzazione dal volto umano, economia sana, si è diffuso capillarmente diventando il cavallo di battaglia di numerosi programmi di investimento commerciale.

In realtà, il fondamento semantico di questo principio è fortemente rappresentato dall'idea della crescita e dunque dall'aumento della produzione materiale attraverso

¹² Cfr. M. Pallante, *op. cit.*, pp. 23-24-25.

¹³ Cfr. M. Pallante, *op. cit.*, p. 25.

l'affiancamento dell'energia ricavata dalle fonti rinnovabili alle fonti energetiche tradizionali. Appare ulteriormente chiara l'insensatezza di questa concezione di pensiero utilizzando un'efficace metafora di Michel Serres. È come se ci trovassimo su un vascello che avanza a 25 nodi verso una parete rocciosa su cui inevitabilmente ci si schianterà, ma invece di invertire la rotta, ci limitiamo a ridurre di un decimo la velocità.

La prospettiva della decrescita consiste proprio in questa inversione di tendenza.

Il secondo pilastro del movimento è, come si è detto, l'autoproduzione. Qualità virtuosa, l'autosufficienza delle comunità rurali e delle famiglie contadine è stata soppiantata quasi totalmente da una dipendenza sempre maggiore dai prodotti commerciali. Nell'arco di una generazione, infatti, la gran parte dei prodotti fatti in casa, come lo yogurt, le conserve, la pasta e il pane, sono scomparsi quasi totalmente, portandosi con sé una preziosa eredità di conoscenze e tradizioni.

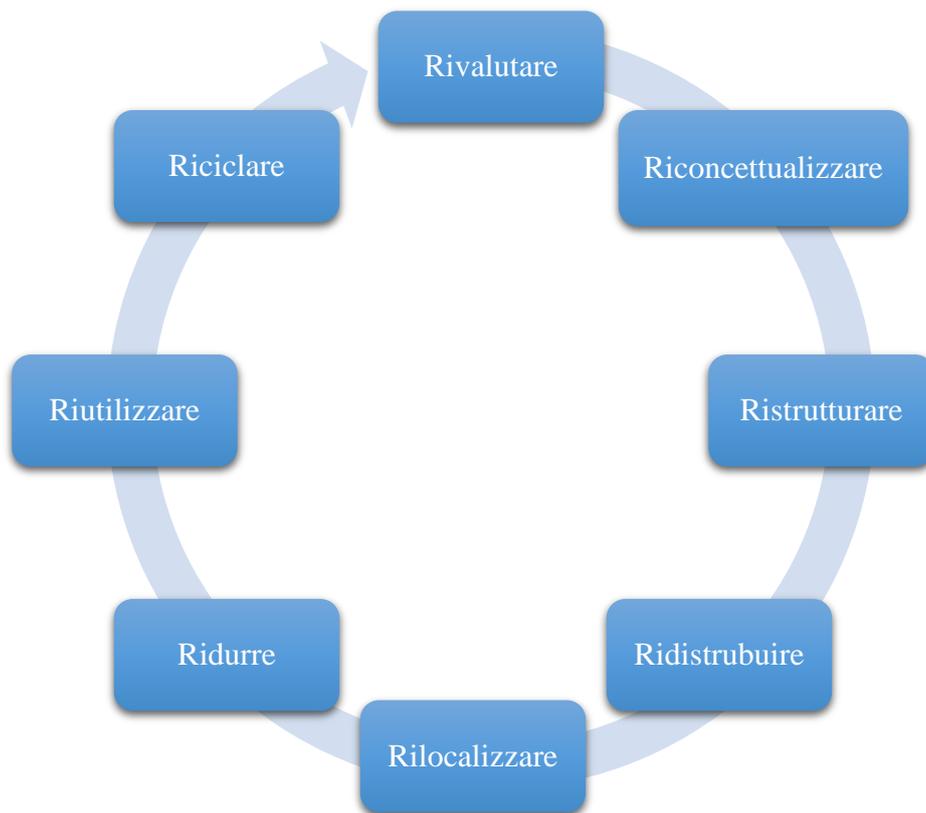
Rivalorizzare l'autoproduzione, dunque, vuol dire ridurre il consumo di *merci* ed aumentare la produzione di *beni* di maggior qualità, con una conseguente diminuzione del prodotto interno lordo, in primo luogo ed, in secondo luogo, recuperare un patrimonio di sapere e saper fare che rischierebbe di essere perduto per sempre. Oltre al fatto che, come sottolinea Maurizio Pallante, “maggiore è la quantità di beni che si sanno autoprodotte, minore è la quantità di merci che occorre comprare, meno denaro occorre per vivere”¹⁴. Certo, sarebbe ingenuo pensare di separarsi totalmente dal mercato, ma esistono delle strade alternative all'acquisto tradizionale che consentono di accrescere l'autoproduzione, come i circoli di scambio e baratto, i gruppi di acquisto solidali e le banche del tempo. Oltre a promuovere la decrescita economica, queste

¹⁴ M. Pallante, *op. cit.*, p. 27.

forme di scambio non mercantile basate sul dono e sulla reciprocità contribuiscono ad arricchire la vita di relazioni e legami autentici.

3.3 Invertire la rotta, come? Il programma delle “otto R”

Come ribadito più volte, la “*decolonizzazione dell’immaginario*”¹⁵ è difficile, ma non impossibile. I diversi esponenti del Movimento, tra cui Serge Latouche, hanno elaborato un programma concreto di carattere politico, economico, sociale e culturale che definisce le “otto R” da cui partire: rivalutare, riconcettualizzare, ristrutturare, rilocalizzare, ridistribuire, ridurre, riutilizzare, riciclare. Gli otto obiettivi delineano un circolo virtuoso di una decrescita condivisa, serena e sostenibile.



¹⁵ S. Latouche.

3.3.1 Rivalutare

Rivalutare vuol dire rivedere il sistema di valori sui quali la società fonda le proprie scelte e il proprio stile di vita. Attualmente, come sostiene provocatoriamente Jean- Paul Besset, “l’intera umanità professa un unico credo. I ricchi lo celebrano, i poveri lo aspirano. Un unico dio, il progresso, un unico dogma, l’economia politica, un unico paradiso, l’opulenza, un unico rito, il consumo”¹⁶. Per uscire da questa cultura, oramai radicata nel profondo dell’essere umano, appare necessario, oggi più che mai, promuovere quella *decolonizzazione dell’immaginario* alla quale Serge Latouche fa riferimento frequentemente. Ma, come già ribadito in precedenza, una rivoluzione di questo tipo è possibile solo se si incide sulla cultura collettiva e ciò chiama in causa il ruolo fondamentale svolto dall’educazione e, in particolare, dalla scuola.

Solo promuovendo fin dall’infanzia il senso di responsabilità e il desiderio di essere liberi si potrà sperare in una generazione di cittadini critici, consapevoli e responsabili.

3.3.2 Riconcettualizzare

In accordo a quanto espresso poc’anzi, realizzare un programma di decrescita serena implica un’intensa riconcettualizzazione del panorama culturale dominante.

In quest’ottica, si pone dunque necessario rivedere alcuni concetti, come quello di ricchezza e povertà. In primo luogo, occorre dunque chiedersi: cos’è la povertà e cos’è la ricchezza? L’Unicef distingue, innanzitutto, la povertà *relativa* delle società ricche e la povertà *assoluta*, propria dei paesi sottosviluppati. Mentre nelle prime viene considerato povero chi ha un reddito inferiore alla metà del reddito medio, nei secondi è definito povero chi vive con un reddito inferiore a 1 dollaro al giorno. Questi parametri,

¹⁶ J.P. Besset, *La scelta difficile. Come salvarsi dal progresso senza essere reazionari*, Edizioni Dedalo, Bari, 2007, p.134.

comunemente accettati dalle agenzie economiche e sociali, dai mass media e dalle associazioni di volontariato, si rifanno al sistema economico e finanziario dominante il quale misura il grado di povertà e ricchezza esclusivamente in base alla capacità di guadagno e di acquisto di merci. Se il sistema valutativo prendesse in considerazione anche il reale grado di soddisfazione e di benessere della persona, dovrebbe includere anche la sua capacità di autoprodotte i beni necessari al proprio fabbisogno alimentare o i servizi scambiati reciprocamente e gratuitamente. Per cui, a parità di reddito, il livello di povertà *reale* non sarebbe lo stesso. Riconcettualizzare le dicotomie come povertà/ricchezza, acquisto/consumo, scarsità/abbondanza è il primo passo, dunque, per la creazione di una società conviviale.

3.3.3 *Ristrutturare*

Il cambiamento dello stile di vita, dei valori e della cultura dominante, fin qui prospettato, non può non essere seguito da una ristrutturazione dei rapporti di produzione e dell'economia. Questo tema tocca un tasto particolare in quanto Serge Latouche e gli altri esponenti del Movimento sono stati accusati in diverse sedi ed occasioni di condannare, insieme al capitalismo, l'idea di crescita, progresso e sviluppo e di rinunciare, ottusamente, alla prospettiva di un'*altra* economia, più umana e sostenibile.

In realtà, se nell'ottica capitalista, la crescita e lo sviluppo significano rispettivamente crescita dell'accumulazione del capitale e sviluppo del capitalismo, la prospettiva della decrescita non può non aspirare ad una decrescita dell'accumulazione e dello sfruttamento. Dunque, la società della decrescita "è necessariamente contro il capitalismo, non tanto perché ne denuncia le contraddizioni e i limiti ecologici e sociali,

ma soprattutto perché ne mette in discussione lo *spirito*¹⁷. Se ne deduce che uscire dal capitalismo non vuol dire abolirne gli elementi essenziali, come la moneta, la proprietà privata e il rapporto salariale, poiché la società precipiterebbe nel caos, ma ricollocarle in un'altra logica. In alcune comunità umane, infatti, ad esempio in Africa, esistono il lavoro salariato, il mercato e la moneta, ma non sono dominanti e non costituiscono il “sistema”.

Ristrutturare la società vuol dire dunque trasformare le sue istituzioni fondamentali e i meccanismi che ne guidano il funzionamento.

3.3.4 *Ridistribuire*

La ristrutturazione dei rapporti di produzione prevede, a sua volta, una ripartizione più equa delle ricchezze, del lavoro e delle risorse. Ciò apre subito la questione del divario economico e sociale tra Nord e Sud del mondo. Contrariamente a quanto erroneamente si pensa, ridistribuire le ricchezze non vuol dire dare di più al Sud, bensì attingere di meno da esso. Da secoli, oramai, i territori dell’America meridionale, dell’Africa centrale ed orientale, sono le riserve di risorse personali di numerose nazioni, come gli Stati Uniti, la Francia, la Germania, la Cina, l’Italia, la Spagna, il Portogallo, il Belgio e il Regno Unito.

Fino alla seconda guerra mondiale, l’appropriazione delle risorse africane e sud-americane è proseguita indisturbata e, sebbene oggi sia notevolmente diminuita, le conseguenze sono evidenti. Ridistribuire la terra e le risorse naturali vuol dire, dunque, limitarne lo sfruttamento intensivo e ripartirlo in maniera più equa tra le nazioni del mondo. La redistribuzione delle attività e del lavoro, invece, si colloca nell’obiettivo di

¹⁷ S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, p.121.

creare un numero di posti *verdi*¹⁸ più alto possibile promuovendo i nove settori produttivi che dovrebbero caratterizzare le società *solari*, cioè: la costruzione di impianti eolici e delle relative turbine, la produzione di pannelli fotovoltaici, l'industria della bicicletta, la produzione di idrogeno e dei relativi motori, la costruzione di metropolitane leggere, l'agricoltura biologica e l'attività di riforestazione¹⁹. Una serie di professioni che costituirebbero un nuovo "settore produttivo" più umano e sostenibile.

3.3.5 Rilocalizzare

Il tema della rilocalizzazione ricopre un significato particolare nella prospettiva della decrescita in quanto si pone come uno dei primi passi per la promozione di una società conviviale. Rivalorizzare la produzione locale, attraverso la creazione di banche del tempo, cooperative di artigiani e contadini, mercatini locali e associazioni per la promozione del commercio equo e solidale, vuol dire restituire "al territorio la sua dimensione di soggetto vivente"²⁰, la cui sopravvivenza dipende direttamente dalla qualità dell'unione dei suoi cittadini. Oltre all'eliminazione dell'impatto ambientale ed economico derivato dai trasporti di merci e servizi, la riscoperta dell'economia locale favorirebbe così la creazione di un sistema di relazioni basate sullo scambio, sul dono e sulla reciprocità. Non solo: restituirebbe alla persona il suo antico ruolo di cittadino e membro attivo della comunità, accrescendo il senso di responsabilità e di cura dei beni comuni. D'altra parte, lo stesso significato etimologico del termine economia (dal greco *oikos*, "casa" e *nomos*, "norma") si riferisce, più che all'amministrazione e alla

¹⁸ Un'attività lavorativa si definisce *verde* quando contribuisce a ridurre le conseguenze negative per l'ambiente promuovendo lo sviluppo di imprese e economie sostenibili da un punto di vista ambientale, economico e sociale.

¹⁹ Cfr. L. Brown, *Eco-Economy. Una nuova economia per la terra*, tr. It. V. Giacomini, M. Moro, M. Romaro, Editori Riuniti, Roma, 2002.

²⁰ A. Magnaghi, *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000, p. 65.

circolazione del denaro, alla gestione delle risorse della propria *casa*, affinché tutti abbiano uno stile di vita conforme ai propri bisogni, senza far prevalere i fini privati su quelli della collettività.

3.3.6 Ridurre

Se la sobrietà è uno dei due pilastri del Movimento della decrescita, insieme all'autoproduzione, è evidente che la riduzione - dei consumi, degli sprechi e dell'inquinamento - si pone come *conditio sine qua non* per la promozione di una società frugale. Ma l'adozione di uno stile di vita sobrio impone un cambiamento dei bisogni e delle necessità. Fino a qualche decennio fa, oggetti come televisioni, cellulari e lavatrici, automobili erano considerati un bene di lusso, riservato a pochi o addirittura erano oggetti che non esistevano affatto. Il cambiamento dei concetti di "necessario" e "superfluo" è dimostrato dal fatto che attualmente i prodotti come quelli appena citati si sono diffusi massivamente e sono oramai entrati nella vita quotidiana, diventandone una parte essenziale. Dunque, un ridimensionamento dei bisogni, e conseguentemente dei consumi e degli sprechi, sarebbe possibile, in primo luogo, riducendo la pubblicità. Per comprenderne l'invadenza, basta pensare che nel 2003 sono stati spesi complessivamente 500 miliardi di euro. Come sottolinea Serge Latouche citando Besset, il sistema pubblicitario s'impadronisce della strada, conquista internet, invade la posta elettronica: "la pubblicità ci segue continuamente producendo inquinamento mentale, visivo e sonoro"²¹. La riduzione si colloca dunque nel processo di

²¹ J. P. Besset, *op. cit.*, p. 251.

destrutturazione culturale grazie al quale la civiltà occidentale “potrebbe riconciliarsi con l’intera umanità, se non addirittura con il resto del creato”²².

3.3.7 Riutilizzare/ Riciclare

Il riutilizzo e il riciclo degli oggetti e delle merci si configurano come due facce della stessa medaglia in quanto si contrappongono al *must* della rapidità, proprio della società dei consumi. Per massimizzare la produzione, infatti, le industrie preferiscono produrre merci a basso costo, ma di qualità scadenti; dotate di una sorta di orologio biologico in base al quale, dopo un intervallo di tempo più o meno stabilito, si rompono o diventano obsolete. Per esempio, come sottolinea Serge Latouche, la Nike ha inventato un tipo di scarpe la cui suola si usura dopo aver percorso 100 chilometri. La cultura del riutilizzo, invece, tipica delle generazioni dei nostri nonni, è una scelta responsabile per se stessi e per l’ambiente ed ha effetti diretti sulle industrie che rinuncerebbero a produrre esclusivamente merci usa e getta, fonte di rifiuti e di sprechi.

Analogamente, il riciclo si configura come una ricchezza da scoprire. Il recupero di materiali dai rifiuti, infatti, si pone come una fonte di materie prime da riutilizzare in molti settori, come l’agricoltura e la tecnologia. È sorprendente il caso citato da Francesco Gesualdi secondo il quale le 7 milioni di tonnellate di lattine gettate tra il 1990 e il 2000, negli Stati Uniti, avrebbero fornito una quantità di alluminio sufficiente per la costruzione di 316.000 Boeing 737, cioè più di 25 volte la flotta aerea commerciale mondiale²³.

Il riutilizzo e il riciclo richiedono una propensione alla rinuncia del superfluo e dell’inutile, l’abbandono delle mode, la negazione dell’obsolescenza immediata degli

²² S. Latouche, *La scommessa della decrescita*, p. 142.

²³ Cfr. F. Gesualdi, *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 59.

oggetti. Ma tutto ciò richiede, a sua volta, una rivalutazione del proprio stile di vita e dei valori sui quali si fonda.

Viene così a compiersi circolarmente il programma delle “otto R”, designato da Serge Latouche per avviare quella rivoluzione dell’immaginario, quel cambiamento possibile verso una società della decrescita serena, conviviale e sostenibile.

3.4 Il ruolo dell’educazione

Nell’obiettivo della fondazione di una società della decrescita serena, conviviale e sostenibile, l’educazione ricopre un ruolo di primaria importanza. La formazione di cittadini critici, consapevoli e responsabili, infatti, è il primo passo per l’edificazione di una comunità democratica. Il fondamento della democrazia può essere dato, infatti, solo da un’educazione di tipo *democratico*, che trasmetta il valore del bene comune, il rispetto per la differenza, l’importanza del confronto e il senso della responsabilità.

Se ne deduce che una società effettivamente democratica e, dunque, basata sul potere popolare non può non prospettare dei cittadini formati ed educati adeguatamente.

D’altra parte, la funzione primaria di ogni educatore e pedagogo – letteralmente *paid-agogos*, conduttore di giovani – è proprio quella di guidare i propri allievi alla formazione di una mente critica e resistente. Come puntualizza Georges Snyders, “la fuga di fronte alle questioni essenziali – fuga che porta a non aver nulla da dire, a non poter dire nulla, a non osar dir nulla – si colloca accanto alla noia, e comporta un senso di sterilità”²⁴.

L’istituzione scolastica ha dunque il compito di fare in modo che la democrazia non si riduca ad una teoria asettica o all’esercizio esclusivo del voto popolare, ma diventi

²⁴ G. Snyders, *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*, Presses Universitaires de France 1975, tr. It. *Pedagogia progressista*, Feltrinelli, Milano, 1976, p.155.

una un progetto condiviso, una pratica attiva sperimentata quotidianamente. Nella prospettiva deweyana, infatti, la scuola si pone come il primo ambiente in cui il bambino può sperimentare le prime forme di vita associata, come il confronto con i pari e l'impegno verso i progetti comuni, configurandosi così come un vero e proprio "laboratorio di cittadinanza"²⁵, un "pilastro della democrazia"²⁶.

Questo progetto pedagogico si fonda sull'obiettivo più profondo – che allo stesso tempo si pone come una necessità - di fondare un nuovo modello educativo, ispirato alla *paideia* dell'antica Grecia e, dunque, basato su un tipo di educazione globale.

Gran parte della comunità scientifica concorda sul fatto che dal 1500 e soprattutto dal 1600, con la nascita del metodo scientifico, le scienze occidentali hanno sviluppato un modo di osservare e studiare la realtà basato sulla parcellizzazione dei fenomeni.

La natura e gli esseri viventi sono stati analizzati in quanto sistemi costituiti da parti separate e, allo stesso modo, l'uomo è stato scomposto nelle sue parti fisico/ biologica ed emozionale, indipendenti a loro volta dall'ambiente circostante. In altre parole, tutto il metodo scientifico classico si è sviluppato a partire dalla separazione introdotta da Cartesio tra la mente (*res cogitans*) e la materia (*res extensa*). Questa visione dualistica della realtà, infatti, ha determinato lo sviluppo di tutte le scienze esatte del ventesimo secolo, favorendo gli enormi progressi tecnologico-scientifici che hanno migliorato la vita dell'uomo, accrescendo il suo livello di benessere. Allo stesso tempo, però, ha influenzato enormemente la cultura collettiva, contribuendo allo sviluppo di un nuovo modo di pensare e di concepire la realtà, tipico dell'uomo occidentale.

²⁵ S. Latouche, *Breve trattato sulla decrescita*, p.46.

²⁶ F.M Sirignano, *op. cit.*, p. 49

Secondo diversi studiosi, infatti, sarebbe proprio questa visione di pensiero ad aver favorito lo sviluppo di quello spirito individualistico ed egoistico che tanta fortuna ha avuto nell'ascesa della società del progresso prima e in quella del capitalismo poi.

Inoltre, è proprio dalla rottura tra l'Ego ed il mondo esterno che sarebbe scaturito l'atteggiamento di dominio incondizionato sulla natura e il conseguente sfruttamento a oltranza delle sue risorse.

3.4.1 Verso un'educazione del cambiamento

Appare, dunque, lampante la necessità di progettare un nuovo modello educativo rivolto soprattutto all'infanzia che non consideri più la psiche umana divisa in soggetto, oggetto e azione, ma recuperi quella dimensione *olistica* della conoscenza persa nel corso dei secoli. Secondo questa visione, è proprio dalla mente umana che si origina la percezione del mondo esterno e dunque lo stesso modo di agire.

In realtà, il rapporto di dipendenza diretta tra lo sviluppo cognitivo del bambino e l'ambiente era già stato messo in evidenza dai pedagogisti dell'ambiente, come Karl Popper e Lev Vygotskij. Secondo gli studiosi, l'essere umano è dotato di un equipaggiamento mentale che gli consente di adattarsi alla realtà circostante fin dai suoi primi anni di vita. Dunque, l'evoluzione delle strutture cognitive e mentali è strettamente dipendente da tale interazione, la quale può assumere un carattere più o meno positivo.

In base a questa visione, se ne deduce che ciò che noi definiamo come educazione riguarda la creazione delle migliori condizioni, affinché l'influenza dell'ambiente sul soggetto in formazione sia il più positiva possibile²⁷. Il modello educativo che viene qui

²⁷ Cfr. K. Popper, G. Bosetti [a cura di], *Cattiva maestra televisione*, Marsilio, Padova, 2002, p. 39.

prospettato si basa sulle teorie fino ad ora discusse e sugli studi di diversi pedagogisti, come Johann Heinrich Pestalozzi, Edgar Morin, Daniel Goleman e Gregory Bateson e pone come condizione indispensabile alla realizzazione di un autentico miglioramento dell'essere umano e della società la rivalorizzazione della dimensione emotiva dell'educazione.

Si tratta, dunque, in primo luogo, di recuperare quella dimensione *umanistica* della formazione e della cultura, offuscata, negli ultimi settant'anni, dalla smania di produttività tecnicista e di innovazione tecnologica. Le discipline e le attività umanistiche, come l'arte, la poesia, ma anche le scienze e la matematica, promuovono l'attività neurale, stimolano la produzione di idee, incoraggiano lo sviluppo del pensiero critico. Non solo.

Un insegnamento di tali discipline, che mette in evidenza il legame tra l'oggetto del sapere e il soggetto in apprendimento, inteso nella sua unità pestalozziana di "*mente, cuore e mano*", consente di trasferire il valore delle conoscenze acquisite nella vita emotiva del bambino e dunque di promuovere la consapevolezza che tutto ciò che viene appreso – idee, valori, atteggiamenti- avrà una ripercussione diretta sulla percezione del mondo e sul modo di agire in esso.

L'antropologo britannico Gregory Bateson, ad esempio, elabora una nozione di mente innovativa che supera il tradizionale dualismo cartesiano e si presenta come uno scambio circolare, non collocabile in nessun'area specifica dell'organismo, ma inserito un'unità più ampia, strettamente connessa all'ambiente. Se tradizionalmente l'individuo viene concepito come un'entità indipendente e operante sulla realtà circostante, per Bateson la *relazione* viene prima e così egli sostiene la presenza di una comunità di

soggetti che esistono in quanto in relazione tra essi²⁸. Il significato del *cogito ergo sum* cartesiano viene trasformato in “*penso, dunque siamo*”²⁹.

Recuperare la dimensione emotiva dell'apprendimento vuol dire quindi connettere i contenuti della mente al cuore attraverso un programma di *alfabetizzazione emotiva*³⁰ che metta in evidenza il carattere *relazionale* delle emozioni e delle conoscenze.

Opportunamente, Daniel Goleman fa notare che:

*Siccome l'educazione delle emozioni ci porta a quell'empatia che è la capacità di leggere le emozioni degli altri, e siccome senza la percezione delle esigenze e della disperazione altrui non può esserci preoccupazione per gli altri, la radice dell'altruismo sta nell'empatia, che si raggiunge con quell'educazione emotiva che consente a ciascuno di conseguire quegli atteggiamenti morali dei quali i nostri tempi hanno grande bisogno: l'autocontrollo e la compassione*³¹.

E così, se si aspira ad una società migliore, l'emotività deve essere educata.

Ci troviamo, dunque, di fronte alla teoria dell'ecologia della mente, alla formazione globale così come intesa nel mondo greco e all'importanza di strutturare un pensiero complesso, irriverente, critico. In altre parole, un'educazione di questo tipo, vuol dire rispondere al monito di Edgar Morin di creare delle *teste ben fatte* e non delle *teste semplicemente piene*. Secondo lo studioso, infatti, la conoscenza è “oggi più che mai il

²⁸ Cfr. G. Bateson, *Mente e natura*, Adelphi, Milano, 1984.

²⁹ H. v. Foerster, scienziato austriaco che collaborò con Gregory Bateson.

³⁰ D. Goleman, *Emotional Intelligence* (1995); tr. It. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano, 1996, p. 269.

³¹ *Ibidem*.

capitale più prezioso per l'individuo e la comunità³² ed è ciò che consente di rispondere alle sfide che la società complessa presente e futura riserverà all'essere umano.

3.4.2 Un antidoto all'appiattimento cognitivo ed emotivo: la creatività

In base al ragionamento fin qui portato avanti, è facile dedurre che la società contemporanea ha bisogno del pensiero irriverente, critico, creativo. Si potrebbe affermare che “ogni atto di apprendimento può essere considerato un atto creativo, non perché necessariamente produce qualcosa di nuovo, ma perché creativo è quello che di nuovo accade nel soggetto quando apprende”³³. In effetti, parafrasando Henri Poincaré, sarebbe possibile definire la creatività, in maniera molto semplice, come l'associazione nuova di due elementi già esistenti. Ed è facile dunque dedurre che l'immaginazione e la creatività trovino un terreno privilegiato nella mente del bambino, caratterizzata per sua natura, e soprattutto se ben stimolata, da un'intensa attività neurale e una grande plasticità nervosa. La proprietà tipica del cervello infantile è quella di essere naturalmente libero dalle ansie quotidiane, propenso alla produzione di pensieri ed idee spesso contemplative e non necessariamente utili. Guidato dalla fantasia e dalla spensieratezza del gioco, il cervello del bambino è lo spazio ideale per il fortunato incontro/scontro di due neuroni, evento alla base del *rumore cerebrale* e dell'evento dell'intuizione³⁴. Non a caso, il pedagogista Jean Piaget ricorda che se si vuole essere creativi, bisogna rimanere in parte bambini. È facile concludere, a questo punto, che l'educazione alla creatività, al pensiero critico e alla fantasia dovrebbe occupare uno spazio centrale nelle prassi didattiche quotidiane, se non si vuole rischiare

³² E. Morin, citato in LeMonde, 03/01/2008, intervista ad Edgar Morin: “la politica di civilizzazione non può essere ipnotizzata dalla crescita”, www.documentazione.altervista.org.

³³ F. Nasi, N. Rustichelli, *Le ragioni della fantasia. Per una didattica della creatività*, Alinea, Firenze, 1998, p. 79.

³⁴ Cfr. L. Maffei, *Elogio alla lentezza*, pp.129-130-131.

quell'assopimento della ragione, quel deserto emotivo, quell'immobilità del pensiero che minaccia la società presente e futura.

CAPITOLO IV

Il percorso didattico

*Sii il cambiamento che vuoi vedere nel
mondo.*

M. Gandhi

4.1 Il contesto

L'Istituto Comprensivo 3 Rodari – Anecchino nasce nell'a.s. 2012/13 per effetto del dimensionamento della rete scolastica dalla fusione di due diverse autonomie scolastiche: il 3° circolo didattico di Pozzuoli e la scuola secondaria di I grado Anecchino. L'IC3 ha una popolazione scolastica di circa 1300 alunni di scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado. La scuola si trova ad operare a Monteruscello, in un quartiere abbastanza eterogeneo dal punto di vista socio-economico, con una platea scolastica diversificata per esigenze educative e formative. Monteruscello è un quartiere situato a Nord-Ovest del territorio del Comune di Pozzuoli. Sorto nella seconda metà degli anni '80, per dare una sistemazione alternativa a quella parte della popolazione puteolana che aveva dovuto abbandonare le proprie abitazioni in seguito ai danni arrecati dal bradisismo, è stato progettato secondo le più moderne regole urbanistiche da un gruppo di architetti della Facoltà di Architettura dell'Università "Federico II" di Napoli ed è oggi abitato da circa 30.000 residenti. Gli interventi di edilizia popolare, composta prevalentemente da prefabbricati pesanti, sono

stati affiancati, nel corso degli anni, da quelli di tipo residenziale ad opera di privati e di cooperative sociali.

Nonostante il moderno impianto urbanistico, con ampie strade e spazi verdi, e la presenza sul territorio dei principali servizi pubblici (banca, ufficio postale, comune, consultorio, farmacie, scuole dell'infanzia, primarie, medie e superiori, un servizio di mezzi di trasporto pubblico abbastanza efficiente) Monteruscello non offre ai giovani luoghi di ritrovo e di aggregazione ad eccezione della pista ciclabile e del palazzetto dello sport, che ospita anche gare a livello regionale. Non ci sono cinema, teatri, associazioni culturali e le uniche iniziative sociali sono ad opera delle parrocchie locali. La sede centrale della scuola primaria Rodari e la scuola secondaria di I grado Anecchino, raccolgono prevalentemente alunni appartenenti al ceto piccolo-medio-borghese, che abitano nelle cooperative adiacenti alla scuola. I genitori, impiegati di amministrazioni locali e statali, commercianti, professionisti possiedono generalmente un titolo di studio e un lavoro stabile; si prendono cura dei propri figli e manifestano un buon livello di partecipazione alla vita della scuola.

La scuola non può prescindere da un criterio di interscambio tra scuola ed extrascuola e nel delineare il proprio progetto educativo essa provvede a curare rapporti di collaborazione con Enti ed Istituzioni del territorio:

- 1) Amministrazioni Comunali e Provinciali
- 2) ASL NA2
- 3) Croce Rossa
- 4) Centri di riabilitazione per i diversamente abili
- 5) Città della scienza
- 6) Seconda Università degli Studi di Napoli

- 7) Università Suor Orsola Benincasa
- 8) Regione Campania
- 9) Africaintesta
- 10) Provincia di Napoli
- 11) Lega Navale di Pozzuoli
- 12) Associazione Asklepios
- 13) Associazione di volontariato “Feder-mediterraneo” (servizio civile)
- 14) Parrocchia “S. Artema”
- 15) Associazioni e scuole di lingue
- 16) Scuole del territorio IC3 Rodari Anecchino 8 www.ic3pozzuoli.it
- 17) BIMED
- 18) CONI
- 19) FIGH Federazione Italiana Gioco Handball
- 20) FIGH Federazione Italiana Rugby
- 21) Associazione Musicainsieme
- 22) Associazione Vincenzo Zinno
- 23) UNICEF di Napoli
- 24) Protezione civile.

4.2 Il progetto

L'ideazione del progetto didattico, preceduta da un attento esame del contesto territoriale e scolastico, da un colloquio con la dirigente scolastica e con l'insegnante di italiano della classe V E, è stata guidata da un unico principio cardine: far sì che l'alunno promuova spontaneamente un cambiamento delle proprie idee, credenze ed abitudini.

La didattica tradizionale si limita spesso ad un mero trasferimento di contenuti disciplinari preconfezionati dall'insegnante agli alunni. Le conoscenze trasmesse, o meglio divulgate, vanno ad *accumularsi* nella mente degli studenti, assumendo una valenza precettistica ed asettica. Un insegnamento di questo tipo, focalizzato particolarmente sul *prodotto*, più che sul *processo*, rende gli alunni spettatori e non protagonisti del proprio percorso formativo; inoltre, essendo scollegato dalla dimensione emotiva, non assume un significato autentico nella vita del soggetto, restando confinato nello spazio effimero dell'astrattezza mentale. Gli interventi didattici, dunque, sono stati progettati secondo il modello pedagogico della *flipped classroom*, letteralmente "classe capovolta", il quale sovverte il ciclo di apprendimento tradizionale, caratterizzato da un rapporto docente - alunno piuttosto rigido e gerarchico, per favorire lo sviluppo di un ambiente didattico in cui gli allievi stessi diventino costruttori di conoscenze, grazie a degli *input* attentamente selezionati.

Ogni attività, infatti, ha preso avvio da una parola chiave, un'immagine o un filmato, generalmente a forte impatto emotivo, presentati in maniera neutra, così da lasciare la mente degli alunni libera da condizionamenti e da preconcetti. La comunicazione interpersonale ha occupato un ruolo centrale in ogni momento. Le attività di apprendimento, infatti, si sono strutturate proprio a partire dalle riflessioni, dalle idee,

dai ragionamenti e dai dubbi espressi dagli allievi. Così facendo, essi hanno potuto inoltre accrescere la propria competenza metacognitiva, divenendo padroni dei processi di apprendimento messi in atto.

I contenuti affrontati hanno riguardato diverse tematiche inerenti l'attualità, come lo sfruttamento delle risorse ambientali, la produzione energetica, l'inquinamento e, più in generale, lo stile di vita dell'uomo occidentale. Il tutto è stato analizzato ponendo domande ed evidenziando criticità, in accordo all'obiettivo di promuovere il ragionamento e la messa in discussione delle conoscenze e credenze pregresse.

A tale proposito, l'assenza di condizionamenti e l'ampio spazio lasciato all'espressività si sono rivelati di straordinaria efficacia in quanto hanno incentivato la creazione di un clima disteso, favorevole alla comunicazione. Come già precisato in precedenza, il confronto intersoggettivo ha occupato un ruolo centrale all'interno del progetto didattico, in accordo all'idea che la partecipazione e il dialogo si configurano come elementi indispensabili alla costruzione di obiettivi comuni e che la scuola si pone come il primo ambiente in cui sperimentare il *vivere democratico*¹.

La strategia didattica privilegiata è stata perciò il *cooperative learning*, non identificato semplicemente nel lavoro di gruppo, bensì inteso nel senso etimologico del termine "cooperare" (dal latino *cooperàri*, composto di *co[n]*, insieme, e *opera*, industria, fatica, lavoro), cioè operare insieme, contribuire ad ottenere un fine².

L'apprendimento, così concepito, non può esistere se non attraverso la condivisione di idee e la relazione con l'*altro*³; in altre parole, ritorna la massima cartesiana, significativamente arricchita, del *penso, dunque siamo*.

¹ Cfr. J. Dewey

² www.etimo.it

³ Ritorna il concetto di *educazione* intesa come *relazione tra soggetti pensanti*, espressa da Gregory Bateson.

La presentazione dei temi, invece, è stata strutturata in modo da evidenziare un legame tra i contenuti trattati e il vissuto emotivo dell'allievo attraverso continui richiami alla vita pratica e al suo vissuto esperienziale. Infatti, se il termine "insegnamento" viene inteso nel suo senso etimologico (dal tardo latino *insignare*, composto da *in-* e da *signare*) di "incidere, imprimere dei segni (nella mente)"⁴, esso fonda il suo stesso diritto all'esistenza proprio sulla valenza che assume nella vita del bambino. In questo modo, si pone come un vero e proprio "processo carsico"⁵ (riconcucibile alla massima ovidiana del *gutta cavat lapidem*,⁶ la goccia che scava la roccia) che non si limiti all'esito immediatamente visibile, ma cerchi piuttosto, seppure lentamente, la vera crescita umana della persona⁷.

In questo contesto, determinante è la funzione del docente. Se vero che egli non si limita ad insegnare ciò che sa, ma soprattutto quello che sente e che vive, il valore della testimonianza assume un ruolo fondamentale. A tale proposito, il mio impegno è stato rivolto soprattutto ad assumere un atteggiamento realmente autentico, nella ferma convinzione che soltanto colui che "dice quello che pensa, compie quello che crede, sente davvero quello che manifesta"⁸ può alimentare la sorgente di autenticità dell'altro, promuovere quelle "pratiche umananti"⁹ che consentono alla persona di arricchire ed arricchirsi. In questo senso, le modalità di insegnamento da me adottate sono sempre state di carattere *orientativo* e mai *impositivo*. L'insegnamento orientativo, infatti, è quello che, focalizzato su colui che apprende, non può non incentivarne l'autonomia e l'iniziativa.

⁴ M. Cortelazzo, P. Zolli, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, Bologna, 1999, cit., vol. 3, I-N, p. 602.

⁵ C. Laneve, *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia, 2011, p.80.

⁶ Ovidio, *Epistolae ex Ponto*, Mondadori, Milano, 2008, 4, 10.

⁷ Cfr. C. Laneve, op. cit., pp. 80-81-82.

⁸ V. Mancuso, *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano, 2010, p. 122.

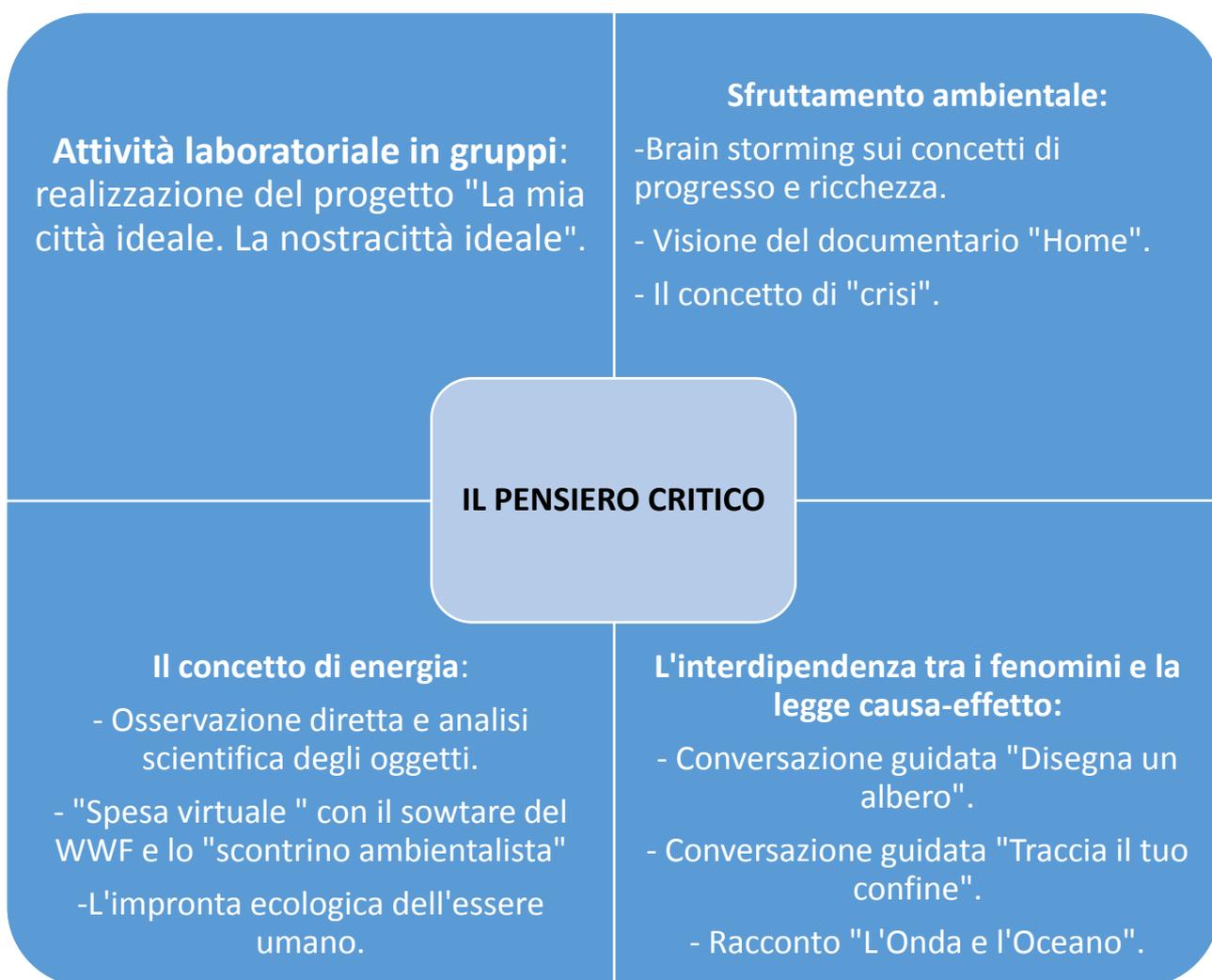
⁹ C. Laneve, op. cit., p.176.

Piuttosto che imporre sentieri già tracciati, si limita a fornire un *accompagnamento*¹⁰.

Così, in accordo alla teoria della “zona di sviluppo prossimale”, elaborata da Lev Vygotskij, la mia funzione ha cercato di essere quella di dare sostegno, di *creare ponti*.

¹⁰ Cfr. C. Laneve, *op. cit.*, pp. 115-116.

4.3 La realizzazione



Il progetto didattico si è svolto nell'arco di sei giornate scolastiche, durante il periodo di tempo che va dal 23 febbraio al 28 aprile 2017. La fase iniziale è stata dedicata alla conoscenza della classe e ad una breve presentazione delle attività, con un richiamo esplicito all'iniziativa per la promozione dell'alimentazione sostenibile a cui la classe ha partecipato nel corso dell'anno precedente. Durante la presentazione del progetto, è stata prestata una grande attenzione a non fornire troppe anticipazioni, pur accogliendo eventuali domande degli alunni. Il percorso è stato strutturato sotto la forma di un

“viaggio” per la cui realizzazione non è risultato indispensabile conoscere apriori il punto di partenza e di arrivo, quanto più disporre di una “mappa”, contenente alcune domande-guida, e di alcuni oggetti, dal valore metaforico, come una lente d’ingrandimento, un’impronta, una freccia ed un cartoncino riportante il termine “cambiamento”. A questo punto, è stato avviato un breve dibattito al fine di definire il significato di tali oggetti dal quale è emerso che la lente d’ingrandimento sarà adoperata per un’*esplorazione cognitiva* che non sia epidermica, ma critica ed approfondita; l’impronta sarà utilizzata per evidenziare gli effetti e le conseguenze dei comportamenti dell’essere umano; la freccia indicherà la capacità e la necessità di *direzionare* autonomamente i propri pensieri, di scegliere *chi* essere; infine, il termine “cambiamento” sarà il *fil rouge* del percorso e allo stesso tempo la scommessa condivisa collettivamente.

Successivamente, è stato realizzato un *brain storming* focalizzato sui significati che i termini “ricchezza” e “progresso” assumono per gli allievi. I risultati emersi sono stati eterogenei. Se il termine “ricchezza” ha significato per alcuni “superiorità”, “possesso”, “vanità”, “egoismo”, “denaro”, per altri ha rimandato ai concetti di “amicizia”, “natura”, “famiglia”, <<persone da amare e da proteggere>>¹¹. Il termine “progresso” è stato identificato come “sviluppo”, “miglioramento”, <<insegnamento alle nuove generazioni>>¹², <<crescere, cambiare idea e migliorare>>¹³, <<sviluppo, evoluzione e

¹¹ Simone.

¹² Giorgia.

¹³ Fabiana.

cambiamento>>¹⁴, <<prendersi cura del mondo>>¹⁵, <<migliorare le persone>>¹⁶, <<miglioramento della vita>>¹⁷.

Dalle osservazioni compiute è emerso che, contrariamente alle aspettative, la gran parte degli alunni possedeva già, talvolta inconsapevolmente, una buona capacità riflessiva e critica, se correttamente guidata. Significativa è stata la constatazione di Pier Manuel quando con stupore ha esclamato: <<Non pensavo che avessimo tutte queste idee!>>.



Terminata questa fase introduttiva, siamo entrati nel pieno del tema attraverso la visione di un filmato intitolato emblematicamente “Home”¹⁸. Il documentario ha mostrato i cambiamenti ambientali, sociali ed ecologici subiti che il pianeta Terra ha subito nell’arco della sua esistenza, evidenziando drammaticamente come le modifiche più rilevanti e, oramai irreversibili, si siano verificate nell’arco dell’ultimo secolo, ad

¹⁴ Simona.

¹⁵ Aurora.

¹⁶ Missia.

¹⁷ Francesco.

¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=l1fQ-3-CEfg&t=2187s>

opera dell'uomo, pioniere della società del progresso. A seguito della visione, gli alunni hanno espresso i propri pensieri. Le riflessioni più significative riportate qui di seguito, così come quelle successive, saranno trascritte in maniera integrale e inalterata, proprio per evidenziare i processi di ragionamento compiuti dagli alunni nel corso del progetto.

Missia: <<Io, ad esempio, sono sia arrabbiata, sia triste. Arrabbiata anche con me stessa perché a volte faccio anche io degli errori. Delle cose che per me non sono niente e invece sono molto gravi, come sprecare l'acqua e il cibo>>.

Alessandro: <<L'uomo dovrebbe appartenere alla Terra, ma per come ci stiamo comportando, è la Terra che appartiene all'uomo>>.

Valerio: <<Io ho provato una sensazione di disgusto, nel senso di disprezzo e non perché abbiamo quasi superato il limite, ma perché siamo andati proprio oltre!>>.

Giorgia: <<Se continuo a guardarlo, mi metto a piangere perché, davvero, è una cosa orrenda quella che abbiamo visto...>>.

Simone: <<Io ho una felicità, ma non per quello che ho visto, ma perché sono contento che a casa sgrido mamma quando lascia l'acqua aperta>>.

A questo punto ho lasciato gli alunni con un interrogativo: "perché ci comportiamo così?". Giorgia ha provato ad formulare una risposta sostenendo che <<come sappiamo, crediamo di essere la specie più superiore, quindi, secondo noi, dobbiamo governare e la Terra l'abbiamo fatta diventare nostra>>.

La fase iniziale della lezione successiva, dedicata ad un riepilogo delle tematiche affrontate precedentemente, ha costituito un momento molto significativo in quanto ha permesso di evidenziare i processi di ragionamento che gli alunni stavano gradualmente iniziando ad attivare. Diversi allievi, infatti, sono intervenuti esprimendo le proprie idee ed opinioni.

Di seguito sono riportate le riflessioni più rilevanti:

Missia: << Io pensavo che l'uomo appartenesse alla Terra, ma vedendo quel filmato, è tutto il contrario: ora è la Terra che appartiene all'uomo perché lui prende tutte le risorse della natura e quando sono finite, le butta come se fossero spazzatura. Ad esempio, come quando noi usiamo un bicchiere di plastica; quando l'abbiamo usato, lo buttiamo via. E succede proprio così con le risorse naturali del pianeta, perciò la mia risposta definitiva è che è la Terra che appartiene all'uomo.

Christian: <<Carla, io quando prima vedevo qualcosa a terra la lasciavo lì perché non me ne importava tanto, invece l'altra volta ero con i miei amici e ho raccolto le cose che loro hanno buttato, infatti mi hanno detto “ma come, prendi la spazzatura da terra?”, ma io le ho prese lo stesso>>.

Pier Manuel: <<Però, secondo me, è un po' difficile cambiare perché le persone non se ne importano>>.

Giorgia: <<Io volevo dire una cosa, ma non so se c'entra molto. Da grande vorrei fare l'architetto, ma dopo il filmato, ho pensato a un progetto per tutte le case. Per evitare di esaurire tutte le forme di cibo...tipo, ogni casa potrebbe avere un orticello, proprio suo, di proprietà, dove coltivare tante piante di cui cibarsi, in modo che possiamo anche evitare di eliminare troppo verde dalla Terra. Pure, ad esempio, come le civiltà antiche che si dovevano procurare il cibo...l'orticello servirebbe a questo!>>.

Francesco: <<Però se poi produciamo noi le cose, le industrie falliscono!>>.

Giorgia: <<Sì, ma si possono fare anche delle piccole bancarelle, al posto dei centri commerciali!>>.

Il dibattito si è rivelato molto coinvolgente e stimolante per la gran parte della classe.

Non a caso, durante la lezione successiva, gli alunni stessi hanno avviato uno scambio di idee circa i temi affrontati fino a quel giorno. In particolare, ci si soffermò sul concetto di “crisi”, inteso come <<intoppo improvviso>>¹⁹, imprevisto, e sui legami tra la crisi ambientale e la crisi economica, considerati come due “ingranaggi” della stessa macchina. A questo punto, è stato chiesto agli alunni di ragionare sul motivo profondo che spinge l’essere umano a compiere quelle azioni che hanno portato allo stato di crisi attuale. Per stimolare il ragionamento è stata proposta un’attività specifica ideata dal maestro Valentino Giacomini, fondatore del “Progetto Alice” e della scuola interculturale e interreligiosa a Sarnath, in India, finalizzata alla messa in discussione della visione tradizionale della realtà. In primo luogo, ho chiesto a Salvatore, gentilmente offertosi, di recarsi alla lavagna e di disegnare un albero. Come previsto, Salvatore si è limitato a tracciare i contorni di una chioma e di un tronco.



¹⁹ Missia.

A questo punto, risulta più significativo riportare la conversazione guidata realizzata con la classe:

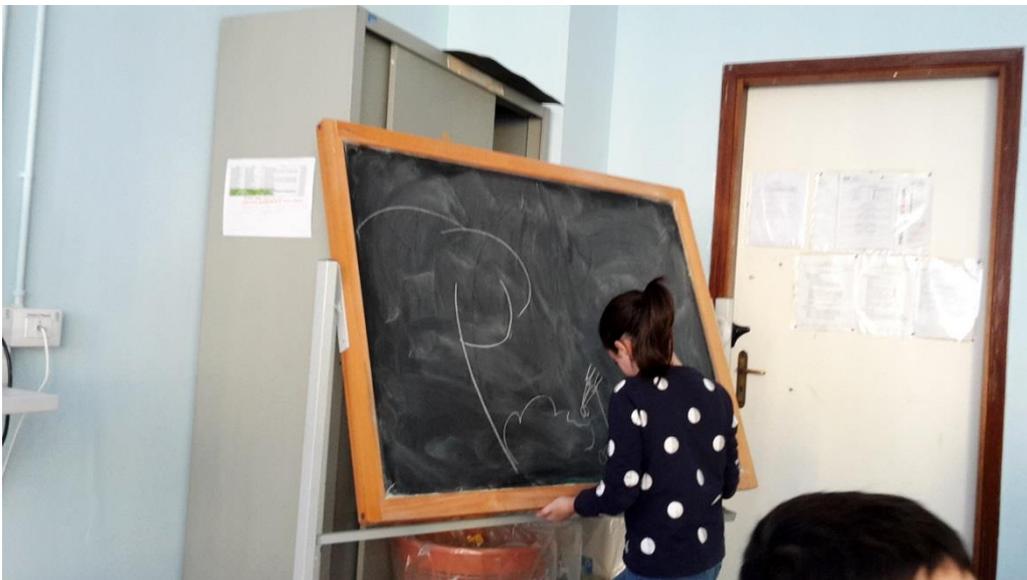
Io: <<Secondo voi è completo quest'albero? Può vivere così un albero?>>

Francesco: <<Le pere!>>

Salvatore: <<Le radici!>>

Simona: <<Carla, ci può essere anche un po' di natura, qualche uccellino, non so...>>

Missia: <<Secondo me, un albero non nasce così, è tipo come noi. Noi siamo come un albero e un albero è come noi perché... tipo... le radici sono come le nostre vene e l'albero non può vivere senza le radici e noi non possiamo vivere senza le vene. L'albero è come noi!>>



Francesco: <<Sì, le radici servono per mangiare!>>

Pier Manuel: <<Mancano i fiori!>>

Io: <<Ricapitoliamo: possiamo aggiungere le radici, i fiori...poi?>>

Diversi alunni in coro: <<I frutti! Gli uccelli!>>

Missia alza la mano: <<L'albero però ha bisogno anche di acqua, di nutrirsi, di respirare aria pura, come noi!>>

Io: <<Bene, ci stiamo arrivando! Salvatore, mi sai dire se è completo ora questo disegno?>>

Salvatore: <<Ora disegno queste cose... L'acqua dove la disegno?>>

Diversi alunni in coro: <<Per terra! Fai un fiume! La pioggia! Una cascata!>>

Salvatore comincia a disegnare questi elementi.

Io: <<C'è una cosa importante che manca, guardate le radici.

Diversi alunni in coro: Il terreno! Un prato fertile!>>

Pier Manuel: <<Il cielo!>>

Daniele: <<Il Sole!>>

Io: <<Benissimo, perché, il Sole a cosa serve?>>

Diversi alunni in coro: <<A crescere! Per la fotosintesi clorofilliana!>>

Io: <<Ora l'albero mi sembra più completo... c'è altro che possiamo aggiungere?>>

Simone: <<L'anidride carbonica! E quindi l'ossigeno!>>

Eleonora: <<Gli uccelli e le api! Per l'impollinazione!>>

Salvatore si va a sedere al proprio posto ed io, quindi, riformulo la domanda di partenza relativa alla ragione che sottende l'atteggiamento di non curanza dell'essere umano. Pier Manuel interviene convenendo sul fatto che la natura è considerata come qualcosa da sfruttare perché sostanzialmente <<non ci interessa, ci conviene>>.

<<Però la natura si sta ribellando...>>, ha aggiunto Alessandro. Dal momento che l'attività cognitiva stava dando i suoi risultati, ho fornito un altro *input* per stimolare ulteriormente la riflessione, tratto, ancora una volta, dal metodo "Alice" ideato dal maestro Valentino Giacomini.

Ho invitato Christian ad avvicinarsi e a tracciare con un dito il confine della cattedra.

Dopo di che, gli ho chiesto di tracciare il confine del proprio corpo. Christian ha indicato con un dito il confine della sua testa, delle braccia e delle gambe.

Io: <<Visto che questo è il confine del tuo corpo, potresti vivere se ti mettessi una busta sulla testa? >>

Christian: <<No, perché non respiro>>.

Io: <<E se ingrandissi un po' la busta per farci entrare un po' d'aria?>>

Christian: <<Eh, diciamo... forse, se fai dei buchi...>>

Io: <<Ok, facciamo i buchi. Ora potresti vivere per sempre così?>>

Eleonora sottovoce: <<L'acqua, il cibo!>>

Christian: <<Sì, il cibo... e il telefono!>>

Io: <<Bene... il telefono va subito dopo il cibo. Dunque, hai l'aria, del cibo e il telefono>>.

Christian: <<Sto a posto!>>

Francesco: <<Però ha detto che il telefono è importante quanto il cibo. Se hai solo il telefono, mica puoi mangiare o bere quello!>>

Io: <<Christian, stai bene per tutta la vita?>>

Christian: <<No, mi serve un bagno!>>

Io: <<Aggiungiamo un bagno... Secondo voi, Christian ha tutto quello di cui ha bisogno per vivere?>>

Pier Manuel: <<Una casa! Se fa freddo poi come fa?>>

Giorgia: <<Nella busta ci metterei anche un amico perché l'uomo è fatto per avere amici>>.

Simone: <<E la famiglia! La famiglia! Altrimenti, non ci sono emozioni>>.

Io: <<Benissimo, stiamo arricchendo questa busta. Poi?>>

Gli alunni rimangono alcuni secondi in silenzio pensierosi. Così chiedo se gli piace andare a mare con la pioggia.

E così Simone aggiunge: <<Il Sole! Non possiamo vivere senza luce!>>

Io: <<Perfetto, abbiamo bisogno del Sole. Per voi adesso la busta contiene tutto quello di cui c'è bisogno per sopravvivere? Non intendo per vivere bene>>.

Alessandro: <<L'essenziale!>>

Valerio: <<I soldi!>>

Fabiana: <<Il lavoro!>>

Simone: <<Un villaggio, così possiamo anche barattare!>>

Aurora: <<La strada!>>

Giorgia: Le emozioni e gli animali!

Pier Manuel: <<La natura!>>

Io: <<Benissimo, stiamo arrivando ad una conclusione molto importante. Qual è, secondo voi?>>

Missia: <<Carla, forse quello che ci vuoi dire è che noi pensiamo che possiamo vivere senza tutte queste cose e invece no>>.

Simone: <<Praticamente, noi non possiamo vivere senza queste cose...noi dobbiamo prendere posto al prossimo. Cioè, la persona che verrà dopo di noi...dobbiamo tipo, diventare pane per i suoi denti e aiutarla, anche se non la vedremo>>.

Missia:<<Però noi sappiamo che queste cose sono indispensabili, ma è come se ci entrasse da un orecchio e ci uscisse dall'altro>>.

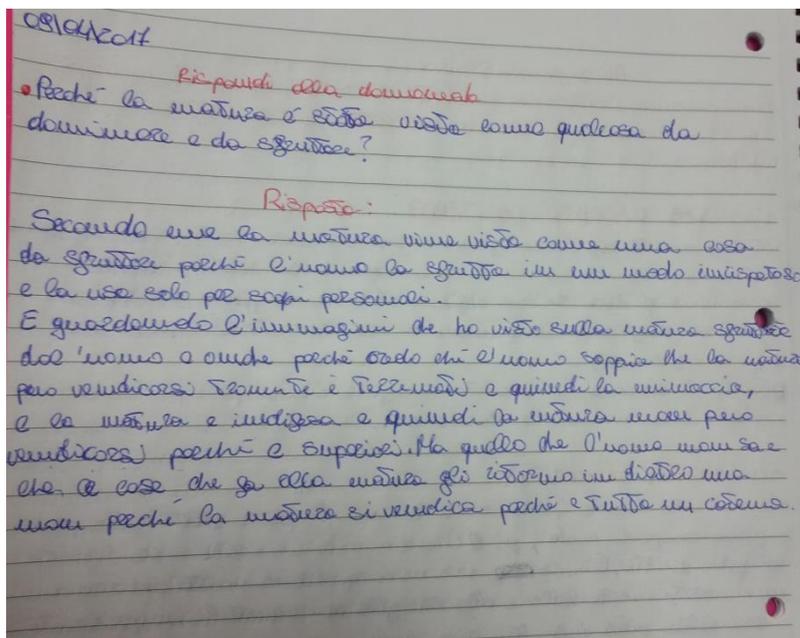
Simone: <<Quindi, noi usiamo la natura per i nostri interessi>>.

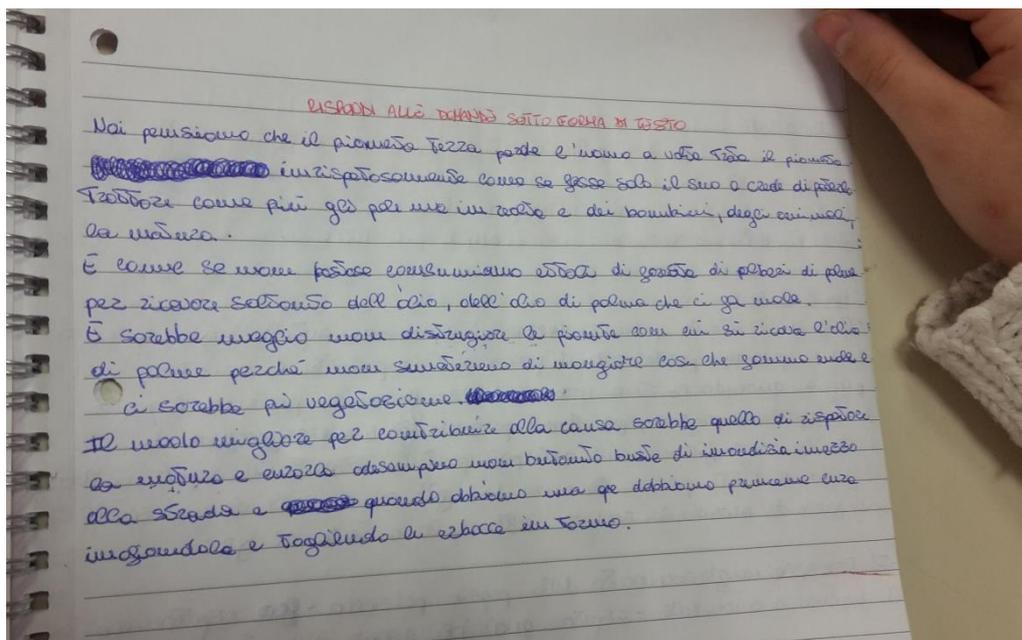
Io: <<Perfetto, quindi abbiamo visto che non possiamo essere indipendenti dalla natura, dal Sole, dalla famiglia. Eppure quando ho chiesto a Christian se potesse vivere con l'ossigeno, il cellulare e il cibo, mi ha risposto di sì. Così, quando ho chiesto a Salvatore di disegnare un albero, ha disegnato un tronco ed una chioma>>.

Giorgia: <<Perché pensiamo che sia tutto diviso!>>

Io: <<Bravissima, infatti se guardate il vostro libro di scienze, ad esempio, vedrete che è diviso in tanti argomenti che vanno studiati separatamente. Ad esempio, avete mai parlato del legame che c'è tra gli alberi e gli esseri umani? Avete mai riflettuto sul legame che c'è tra la coltivazione delle palme da olio in Africa e lo scioglimento dei ghiacciai nell'Antartide?>>

Missia interrompe il silenzio pensieroso in cui erano immersi gli alunni affermando che <<secondo le persone normali...secondo le persone che non sono attente a questo argomento, l'olio di palma non c'entra niente con i ghiacciai, ma riflettendoci, c'entra, sì>>.





Diversi alunni hanno, così, convenuto sul fatto che alcuni eventi, apparentemente indipendenti, siano in realtà collegati, anticipando in questo modo il tema della giornata successiva, ossia la legge causa- effetto. A questo punto, la riflessione si è concentrata sulle conseguenze di alcuni comportamenti umani, i quali comportano, in maniera più o meno diretta, uno sfruttamento delle risorse naturali; Daniele, ad esempio, ha sottolineato che il bisogno di testare l'efficacia di alcuni farmaci, comporti talvolta la sofferenza di molti animali, a causa dei test e della sperimentazione. Significativamente, Giorgia ha rappresentato questo fenomeno con l'immagine di un boomerang, sostenendo in maniera convincente che <<tutte le nostre azioni tornano indietro>>. La lezione successiva, per la quale erano stati preparati slides e filmati per la spiegazione della legge causa-effetto, è stata animata da un intenso dibattito, avviato dagli alunni stessi, focalizzato ancora sulle conseguenze di alcuni comportamenti umani. In particolare, grande interesse ha suscitato l'intervento di un alunno riguardo al fumo e all'utilizzo di sigarette. Anche questo tema, è stato un'ulteriore spunto di riflessione per ragionare sulla tendenza dell'essere umano a compiere certe azioni per il proprio

interesse, pur essendo a conoscenza delle conseguenze negative. La fase finale dell'intervento è stata dedicata alla lettura di una fiaba scritta dal maestro Giacomini nel quale, attraverso un "linguaggio immaginifico ed emozionale²⁰", si racconta la storia di un'Onda che all'improvviso si percepisce distinta e indipendente dall'Oceano. Le vicende narrate e il successivo confronto hanno permesso agli alunni di creare un collegamento con l'essere umano e con la sua tendenza a concepirsi, come la Piccola Onda, separato ed indipendente dalla realtà circostante.

La giornata successiva, invece, ha visto la presenza del professor Emilio Balzano ed è stata dedicata all'analisi del concetto di *energia* mediante l'utilizzo di alcuni oggetti, sia di uso comune, come elastici e torce, sia meno usuali, come il metronomo e la dinamo. Grazie all'osservazione e alla sperimentazione diretta, tali oggetti sono stati studiati in maniera critica; in particolare, sono state analizzate le trasformazioni e le modalità di produzione delle forme di energia coinvolte. Gli studenti hanno potuto, così, osservare che mentre alcune fonti di energia erano destinate ad esaurirsi, come l'elettricità di una lampadina alimentata da una batteria, altre erano dotate di una capacità energetica potenzialmente infinita, come la dinamo. Di grande interesse è stato constatare che l'analisi sotto nuovi e diversi punti di vista di oggetti apparentemente conosciuti, come la torcia, la bilancia o la lampadina, abbia provocato un grande interesse negli alunni, sollevando perplessità, curiosità e riflessioni che un utilizzo di tipo passivo dei medesimi strumenti avrebbe lasciato sopite. Lo spiccato carattere interattivo e laboratoriale della lezione ha facilitato, così, la creazione di un clima favorevole al dialogo e al desiderio di conoscere, permettendo, inoltre, numerosi collegamenti agli

²⁰ G. Germani, *op. cit.*, p. 143.

argomenti trattati fino a quel giorno e, più in generale, alle modalità con le quali l'uomo trasforma e produce e energia quotidianamente.

Per evidenziare nuovamente il legame tra le azioni umane e le conseguenze sull'ambiente, è stato utilizzato un software, progettato dall'associazione ambientalista del WWF, grazie al quale è stato possibile compiere una "spesa virtuale"²¹. Con grande stupore ed interesse, gli alunni hanno potuto osservare, grazie allo "scontrino ambientale", l'impronta ecologica dei prodotti acquistati espressa attraverso l'impronta idrica (la quantità di acqua consumata ed inquinata per la produzione e il trasporto di un prodotto durante l'intero ciclo di vita) e l'impronta del carbonio (la quantità di carbonio emessa durante la produzione ed il trasporto del prodotto). I risultati esorbitanti ottenuti sono stati un nuovo *input* per uno scambio di idee e di riflessioni. Di grande significato è stata la rappresentazione di un'alunna del principio causa-effetto come un domino in cui ad ogni "crollo di un ecosistema corrisponde quello di tutti gli altri"²².

Siamo, dunque, arrivati alla conclusione che i nostri pensieri ed i nostri sentimenti determinano in maniera diretta le nostre azioni. Questo concetto è stato sistematizzato attraverso la regola d'oro, la quale dichiara:

Stai attento ai tuoi pensieri, perché diventeranno le tue parole;

Stai attento alle tue parole, perché diventeranno le tue azioni.

Stai attento alle tue azioni, perché diventeranno le tue abitudini.

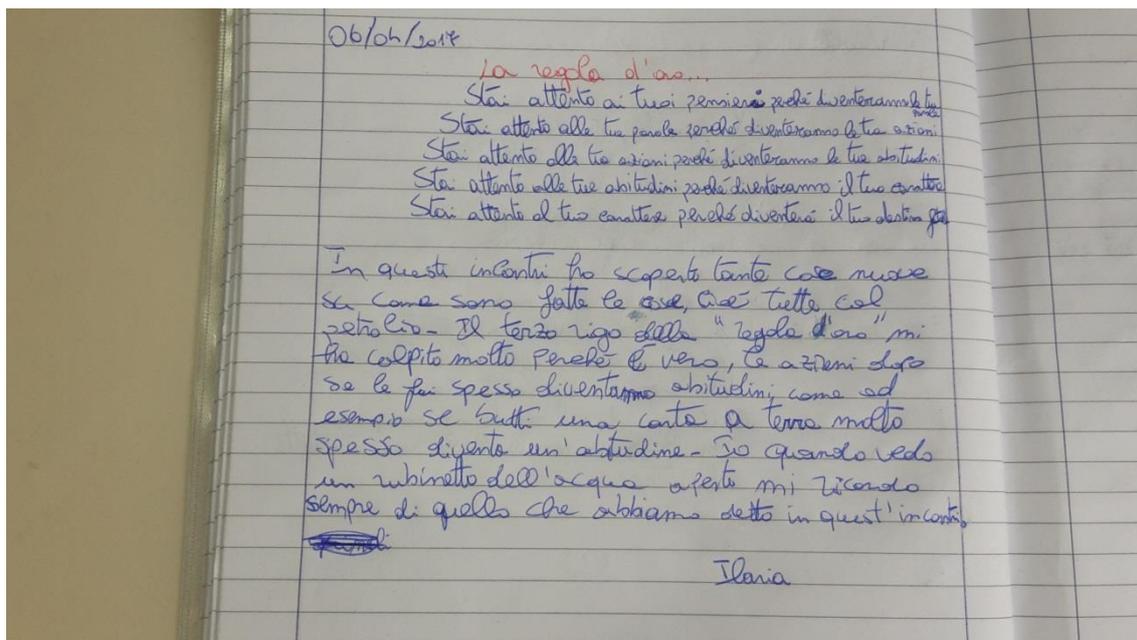
Stai attento alle tue abitudini, perché diventeranno il tuo carattere.

Stai attento al tuo carattere, perché diventerà il tuo destino fatale²³.

²¹ www.improntawwf.it/carrellodellaspesa.

²² Giorgia.

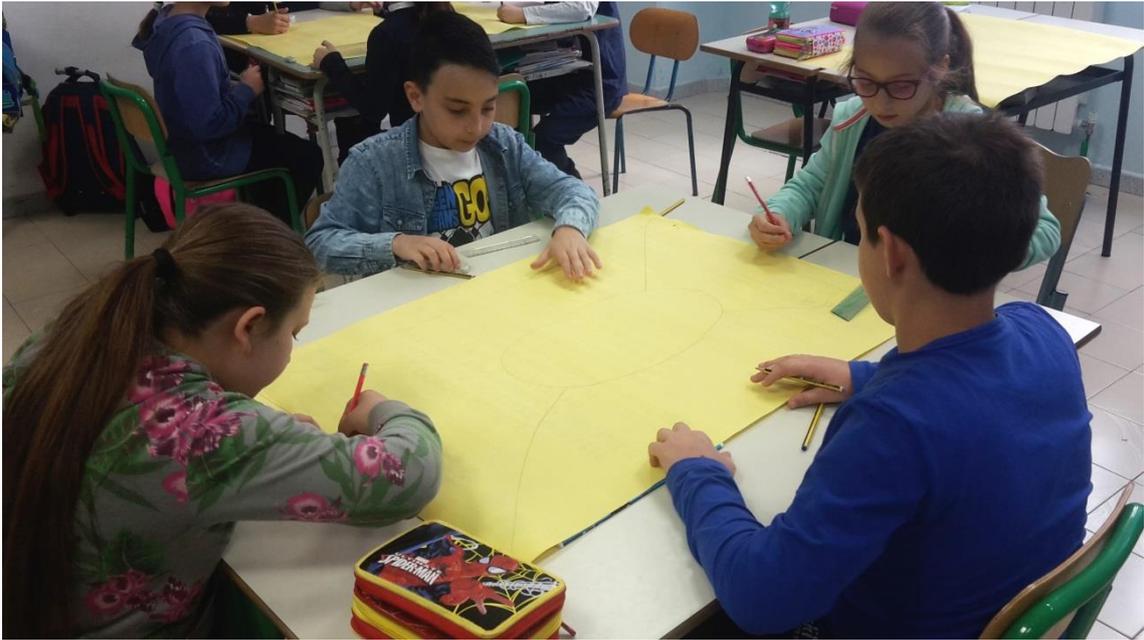
²³ G. Germani, *op. cit.*, p. 110.

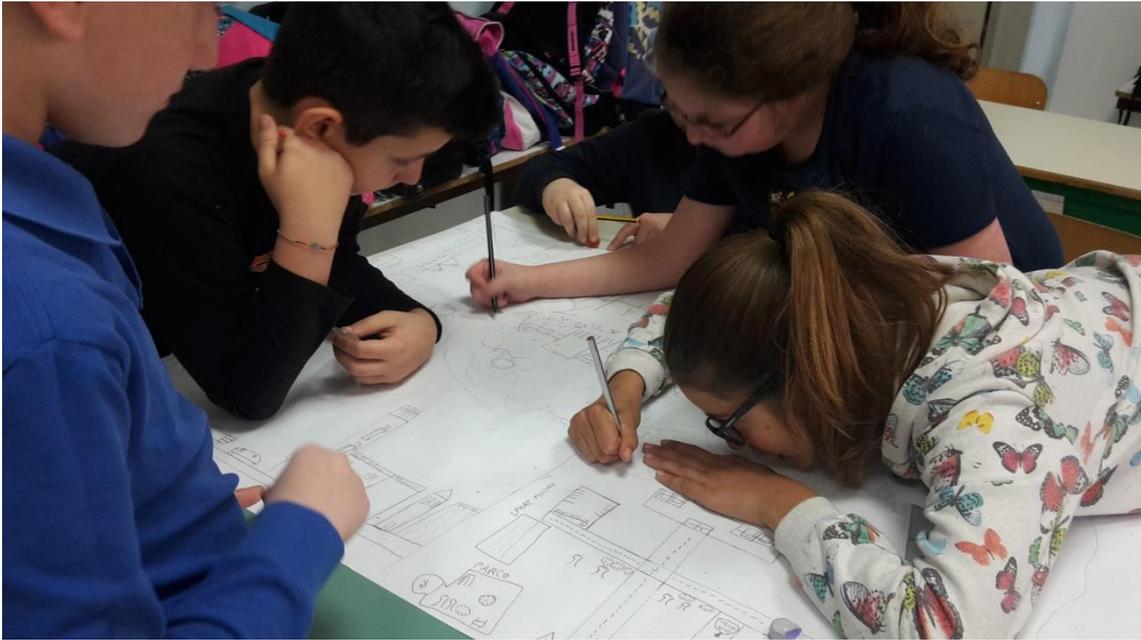


Il progetto è stato concluso attraverso un'attività laboratoriale di gruppo in cui veniva richiesto agli alunni di progettare la propria città ideale, dapprima in forma individuale e, in un secondo momento, mettendo insieme i progetti singolarmente. Lo scopo principale del lavoro didattico era quello di stimolare negli alunni un atteggiamento responsabile, disponibile e cooperativo, fondamentale per la realizzazione di un progetto comune.

Ogni gruppo, costituito da quattro membri²⁴, ha avuto a disposizione un grande poster su cui erano stati tracciati un cerchio centrale e quattro spazi laterali, così che ognuno potesse dapprima lavorare nel proprio spazio e successivamente creare un unico progetto al centro.

²⁴ Spencer Kagan, tra i principali studiosi dell'apprendimento cooperativo, sostiene che il gruppo di lavoro ideale debba essere composto da quattro membri in quanto stimolante dapprima per l'interazione in coppia e poi per una condivisione delle proprie idee a tutti i componenti.





Anche in questo caso, la comunicazione e la disponibilità a mettere in discussione le proprie idee hanno ricoperto un ruolo fondamentale, ponendosi come *conditio sine qua non* alla riuscita del progetto. Infatti, se due gruppi non hanno avuto grosse difficoltà nella condivisione e nell'elaborazione del progetto comune, per gli altri due si è rivelato più problematico negoziare le singole proposte ed è stato necessario il mio intervento

per la mediazione dei conflitti. A titolo esplicativo, vengono riportati di seguito delle riflessioni degli alunni, relative ai progetti sia nella forma individuale, sia cooperativa:

Daniele: <<Noi abbiamo cooperato, quindi invece di fare ognuno una città, ci siamo divisi i compiti. Io ho fatto qui una casa con uno spazio per le bici perché no alle macchine e un campo per seminare, così non si va solo al supermercato. Poi ho fatto tanti spazi all'aperto per giocare e la solita scuola>>.

Simona: <<La mia città è più semplice. Per esempio, le lezioni scolastiche si fanno all'aperto, le case hanno degli orti, c'è tanto verde e si pratica tanto sport, quindi è una città più semplice di vita sana>>.

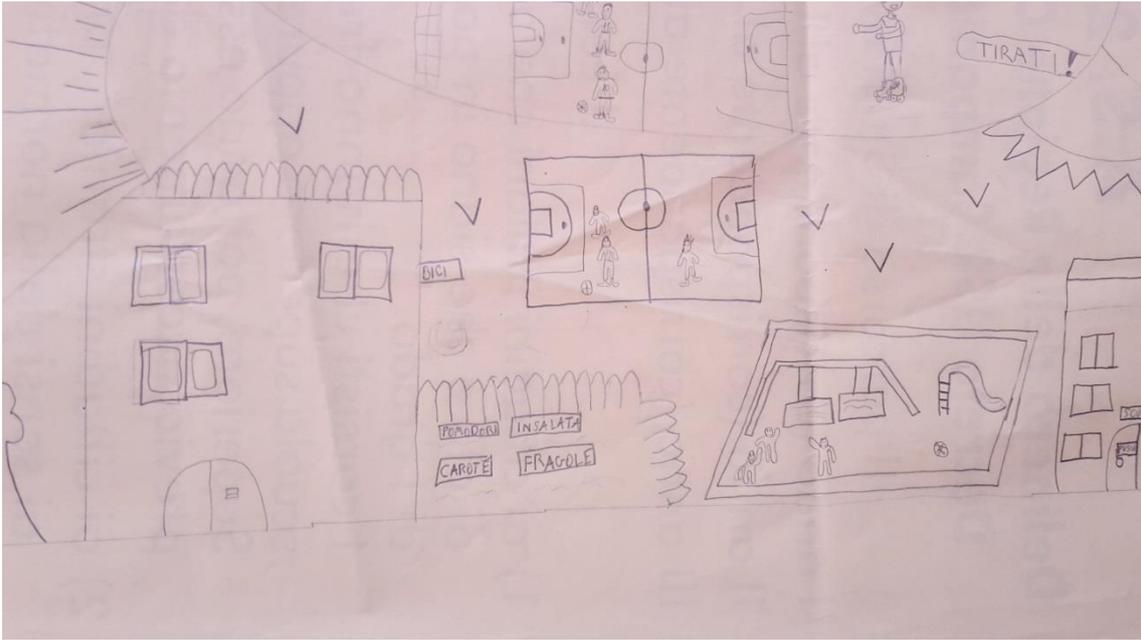
Giuseppe: <<Nel nostro gruppo abbiamo lavorato abbastanza bene. Ognuno ha avuto un'idea e poi le abbiamo messe insieme>>.

Giovanna:<<Eh... è stato un po' difficile lavorare insieme perché ognuno aveva delle idee diverse...però poi ci siamo dovuti mettere d'accordo>>.

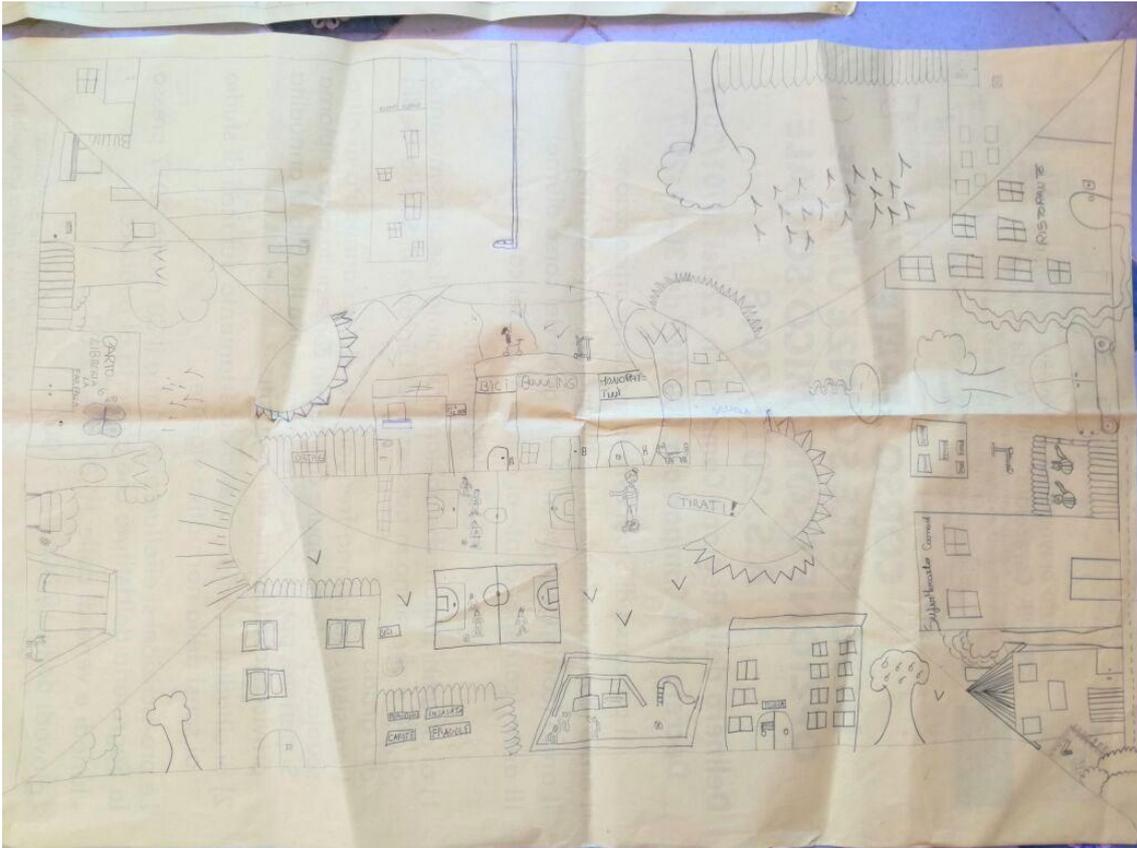
Eleonora: <<Nella nostra città, c'è un negozio di piccole sarte perché non ci sono abiti industriali. Poi c'è una scuola dove si fanno le lezioni all'aperto e c'è anche un piccolo orto. C'è anche molta natura. Tutte le macchine sono alimentate dall'energia solare>>.

Simone: <<Io non ho lavorato bene... non mi piace tanto lavorare in gruppo, anche se gli altri si sono comportati bene>>.

Suami: <<Per me, i progetti sono bellissimi perché non sono tutti uguali, ma hanno cose differenti>>.







La condivisione dei progetti realizzati ha costituito un momento molto importante in quanto gli alunni hanno avuto l'opportunità di esprimere le conoscenze e le competenze acquisite fino ad allora ed, inoltre, ognuno di essi si è rivelato consapevole, o talvolta meravigliato, del cambiamento avvenuto in maniera più o meno evidente dei propri ideali.

In occasione del corso di formazione tenuto periodicamente per tutti gli insegnanti della Scuola Primaria e della Scuola dell'Infanzia dal professore Emilio Balzano e dal suo *team* di docenti e maestri, sono stati presentati i progetti svolti da me e dalla mia collega Marina Ferraro, rispettivamente nelle classi V E e V D e finalizzati entrambi alla promozione dell'educazione critica in ambito etico-ambientale e sociale, da un lato e scientifico-matematico dall'altro. La condivisione dei percorsi e dei risultati ottenuti con l'intero corpo docenti ha aperto ulteriori spunti di riflessione, utilizzabili per nuovi

sviluppi futuri e per un possibile coinvolgimento degli alunni degli altri ordini scolastici, dalla Scuola dell'Infanzia, fino alla Scuola Secondaria di Primo e Secondo Grado.

CONCLUSIONI

Il lavoro di tesi sperimentale qui presentato nasce da un sogno, filo conduttore dell'intero progetto e motivo profondo della scelta di questa professione: promuovere un cambiamento.

Frutto di anni di studio e di intense riflessioni, la didattica da me applicata ha avuto la cura di porre sempre il bambino al primo posto, con il suo universo di valori, conoscenze e vissuti. Nell'assolvere il mio ruolo di insegnante, pertanto, è stato un mio impegno costante rimanere sullo sfondo ed intervenire solo per fornire un supporto ai naturali processi di pensiero messi in atto dagli alunni. Inoltre, nella consapevolezza che il cambiamento, o anche solo il desiderio di cambiare, non può essere promosso se non attraverso la testimonianza, è stata una mia premura quotidiana assumere un atteggiamento autentico, nella ferma convinzione che soltanto colui che “dice quello che pensa, compie quello che crede, sente davvero quello che manifesta”²⁵ può alimentare la sorgente di autenticità dell'altro, promuovere quelle “pratiche umananti”²⁶ che consentono alla persona di arricchire ed arricchirsi. In questo senso, le modalità di insegnamento da me adottate sono sempre state di carattere *orientativo* e mai *impositivo*.

L'insegnamento orientativo, infatti, è quello che, focalizzato su colui che apprende, non può non incentivarne l'autonomia e l'iniziativa. Piuttosto che imporre sentieri già tracciati, si limita a fornire un *accompagnamento*²⁷.

²⁵ V. Mancuso, *op cit.*, p. 122.

²⁶ C. Laneve, *op. cit.*, p.176.

²⁷ Cfr. C. Laneve, *op. cit.*, pp. 115-116.

Alla luce di quanto espresso fino ad ora, posso ritenermi soddisfatta dei risultati ottenuti. Indipendentemente dal cambiamento effettivamente avvenuto, ogni alunno ha dimostrato a suo modo di aver messo in discussione le proprie credenze e conoscenze pregresse e, dal momento che il progetto si è focalizzato sulla promozione del pensiero autonomo, lo sviluppo di una visione critica dei propri ideali e delle proprie abitudini rientra pienamente negli obiettivi perseguiti.

Nella speranza di aver *lasciato un segno* vengono riportati di seguito, delle riflessioni di alcuni allievi.

Missia: Mi è piaciuto il fatto che sei venuta qui con la speranza di cambiare i nostri pensieri ed è stata una cosa grandissima perché adesso io non sono più come ero prima, sono anche un po' cambiata perché sto attenta a non inquinare, a rispettare ogni essere vivente e a tante altre cose... e poi, è molto bella la regola d'oro perché dice che devi stare attento a ogni cosa che fai perché non è che non ne risente nessuno: ne risente il pianeta e tutto... e tutti quanti. Credo anche che se tu non fossi venuta, non sarebbe tutto molto, cioè non sarebbe così adesso.

Simona: A me è piaciuto molto questo progetto perché ho capito che noi uomini siamo molto superficiali perché, ad esempio, sfruttiamo la natura senza pensare alle nuove generazioni. Per esempio, il petrolio noi neanche immaginiamo che finirà un giorno, quindi non pensiamo molto ai nostri lontani parenti.

Inoltre, penso che la regola d'oro ci vuole far capire che noi abbiamo una grande responsabilità su quello che diciamo, quello che pensiamo e quello che facciamo, sia verso di noi, sia verso la natura e sia verso gli altri perché poi diventano le nostre abitudini e sono le abitudini che costituiscono il nostro carattere.

Pier Manuel: *Questo corso che abbiamo fatto mi è servito molto perché ho iniziato a capire che noi non dobbiamo trattare le cose come se fosse spazzatura e che nella vita abbiamo sempre bisogno degli altri. Quindi, il progetto mi è servito molto per capire queste cose ed è una cosa che può servire nella vita, anche per insegnarla ai miei compagni.*

Giorgia: *Questo progetto mi è piaciuto tantissimo; abbiamo imparato tante cose e abbiamo capito che tutto quello che facciamo ha una conseguenza. Io da grande vorrei fare l'architetto e non progetterò le case normalmente, ma più ecologiche.*

Nella consapevolezza che quello presentato è un solo piccolo contributo, esso si propone di essere uno spunto per sviluppi futuri, per ulteriori approfondimenti e per aprire nuovi sentieri ad una *pedagogia del cambiamento*.

APPENDICE

Lamberto Maffei è un medico e scienziato italiano, direttore dell'Istituto di Neuroscienze del CNR e del Laboratorio di Neurobiologia alla Scuola Normale Superiore di Pisa, presidente dell'Accademia nazionale dei Lincei e professore emerito di Neurobiologia alla Scuola Normale. Nei due saggi editi da Il Mulino, "La libertà di essere diversi" ed "Elogio alla lentezza", descrive con grande acutezza e spirito critico le influenze che i geni, da un lato e la cultura, dall'altro, esercitano sul cervello umano e sul suo funzionamento. In particolare, vengono esplorati i meccanismi cerebrali che guidano le reazioni rapide dell'organismo, dettate sia dalle necessità legate alla sopravvivenza, sia dalle esigenze che la società dei consumi impone con un ritmo sempre maggiore, con un invito a scoprire i vantaggi di una civiltà dedicata alla riflessività e al pensiero lento. Non solo: il professor Maffei argomenta sulle possibili conseguenze che una cultura basata sulle immagini, sulla comunicazione di massa e sul rafforzamento del <<cervello collettivo>> può esercitare sulla capacità del cervello umano di pensare criticamente e creativamente. Non a caso, il pensiero creativo, irriverente e anche un po' <<folle>> viene designato come un vero e proprio <<antidoto>> all'appiattimento cognitivo ed emotivo al quale il cervello umano viene esposto. È interessante, e preoccupante nel contempo, soffermarsi sul fatto bambino che si trova a vivere nella condizione ambivalente di essere il più equipaggiato perché maggiormente propenso alla fantasia e alla creatività e il più vulnerabile in quanto più sensibile alle influenze esterne, sia positive, sia negative.

Intervista al professor Lamberto Maffei

1. Nel saggio “Elogio alla lentezza”, sostiene che, in un certo senso, il cervello umano è programmato per svilupparsi e funzionare lentamente. Al contrario, la società contemporanea è dominata dal must della velocità e del cambiamento rapido. Quali potrebbero essere le conseguenze sul cervello dei bambini?

Il cervello ha certi tempi lenti e il termine “programmato”, inteso in senso evolutivo, forse non è propriamente corretto. Insomma, è una macchina relativamente lenta e, si intende, lenta rispetto a certi strumenti che noi usiamo come ad esempio i computer. Dal punto di vista delle variazioni cerebrali che gli strumenti digitali possono causare, io direi che siano del tutto *lamarckiane*, nel senso che sono per i bambini o individui di una generazione, ma, almeno per il momento, è prudente dire che non incidano sul DNA, passando alle future generazioni.

Sì, è vero. Io mi riferivo, per lo più, al livello comportamentale

Certamente, queste influenze sono evidenti, se si osserva il comportamento del bambino. Ogni cambiamento del comportamento corrisponde a una variazione della funzione del suo cervello. Ma, le conseguenze... è una domanda interessante. Quali potrebbero essere le conseguenze di questa rapidità che la società chiede al bambino? Le conseguenze che io vedo sono molteplici, per cui mi soffermerò sull'uso eccessivo della strumentazione digitale. Per il bambino piccolo, in età prescolare e scolare, i genitori rivestono un ruolo importante. Il pericolo in questa fascia d'età è che lui entri in una relazione familiare in cui tutti usano questi strumenti e venga educato, quasi nutrito, a usare ESCLUSIVAMENTE questi dispositivi.

Nei ragazzi, fino alla sua età, si osservano dei comportamenti che richiamano considerazione. Quasi non parlano più, occupati esclusivamente a fare il cosiddetto

texting. Anche le dichiarazioni romantiche fra i giovani vengono fatte con il *texting*. E' diventato un linguaggio che tutti i giovani usano. Si perde quella funzione attribuita al cervello emotivo, al cervello che si lascia andare, al cervello che perde quasi il controllo razionale. D'altronde, anche guardare i tramonti o passeggiare sul mare... allora, anche questo va fatto razionalmente? Insomma, il cervello razionale è quello che domina e deve dominare la nostra vita, ma ci sono anche le cose inutili ed io penso, l'ho anche scritto, che l'uomo dev'essere un po' scienziato e un po' poeta e un po' niente.

Infatti, in un'inchiesta negli Stati Uniti è stato evidenziato che i giovani prendano il cellulare in mano fino a 220 volte in una giornata, quindi ore, ore e ore fino a 6 ore al giorno.... Si ruba il tempo. Con il suo *smartphone*, il giovane parla con gente vicina e lontana ma di fatto è solo. Allora, specialmente noi che siamo più meridionali, che abbiamo bisogno di parlare, di toccare, ecc... ecco, si perde il dono del contatto. Napoli, ad esempio, ha tutti i suoi difetti, ma anche quel qualcosa in più: il bisogno di raccontare, di toccare, di dire... di dire anche cose che magari non appartengono al cervello razionale di cui si parlava prima, ma che *fanno* la vita. E poi ci sono le malattie di quelli che usano tali strumenti al di sopra di una certa soglia. Si tratta di vere e proprie patologie di carattere depressivo la cui causa va ricercata nella società, in generale e nella famiglia, in particolare. La famiglia non ha educato all'utilizzo dello strumento perché è questo che deve essere, uno strumento. Non deve *diventare* cervello.

2. Attualmente, l'informazione è dominata dall'immagine. A tale proposito, lei parla del passaggio da homo sapiens a homo videns (o, addirittura, homo televidens!). Come si sta adattando a tutto questo il cervello dei bambini, caratterizzato per sua natura da una grande plasticità nervosa?

Come avrà letto, il cervello dell'uomo è un cervello principalmente visivo in quanto il 50% dei neuroni risponde direttamente o indirettamente a segnali di tipo visivo. Certamente, la visione è una cosa importantissima perché guida l'uomo alla sopravvivenza ed è più importante di tutto il resto se si parla della sopravvivenza dell'individuo e della specie; dell'individuo perché consente di distinguere un frutto da un fiore e, dunque, di nutrirsi; della specie perché permette di scegliere un *partner*, accoppiarsi e, quindi, mantenere la specie. Ma l'uomo non è solo nutrimento e preservazione della specie. Ha sviluppato l'epifenomeno del pensiero simbolico su cui ha edificato la sua unicità. Dal punto di vista biologico, è una capacità che non serve a molto: insomma, gli scimpanzé sopravvivono bene, ma è proprio quest'*inutilità* che abbiamo creato che ci rende uomini.

Ora, cosa succede al bambino se sposta tutta la sua attenzione sulla visione con l'uso dello schermo? La società sta spostando tutto sulla comunicazione visiva perché la visione, coinvolgendo l'istinto, è accettata più facilmente dal nostro cervello. D'altra parte, se l'uomo ha creato l'epifenomeno del pensiero simbolico che cerca di sfuggire dalla vita istintuale per dire "io sono diverso", beh... sarebbe come tornare indietro ad una vita più istintuale.

3. Nel saggio "La libertà di essere diversi", descrive il potere delle immagini in quanto portatrici di un messaggio già compiuto e predefinito, di grande impatto per il cervello umano. In che modo il bombardamento delle immagini, che colpisce soprattutto i più giovani, sta modificando il loro modo di apprendere?

Certo, nella vita quotidiana si osserva che il bambino è abituato alle immagini. Quando, molti anni fa, ci fu quella sorta di rivoluzione data dalla tecnologia, anche in

tutti i libri universitari, in cui si passò dalla parola all'immagine, si ebbero molti effetti positivi perché l'immagine facilitava il connubio tra immagine e parola; non so, pensiamo alla geografia, alla geometria, ma anche alla storia: l'immagine sosteneva l'apprendimento. Poi, però, la visione ha compiuto un passo in più e ha cercato di eliminare la parola scritta. Questo fenomeno forse non va proprio bene. Ogni rifiuto della parola è di per sé negativo perché, appunto, la parola è l'unica cosa che ci contraddistingue dagli animali. E se perdiamo anche quella...

4. Ritiene possibile che l'educazione e l'istruzione abbiano contribuito allo sviluppo del sistema culturale imperante? Se sì, in che misura?

In parte, sì. Pedagogia e politica si concentrano sull'educazione digitale. Ora, penso che ciò sia positivo: l'uso del digitale porta a trovare più facilmente lavoro, ecc. Io non ho niente contro questo, come si diceva prima, se rimane educazione all'uso di strumenti utili. Da considerare anche l'influenza delle *lobbies* per incrementare il mercato degli strumenti. Quando questa influenza riguarda anche la scuola, si rischia di avere un'educazione pilotata dal mercato. L'insegnante è la base della società e io penso che vada trattato in una maniera diversa, istruito in una maniera diversa e aggiornato in una maniera diversa perché è la base fondatrice della società del domani.

5. Ad ogni modo, spetta proprio all'educazione - specie quella scolastica, ma non solo - promuovere un cambiamento del "cervello collettivo". È possibile descrivere in maniera concisa le modifiche che apporterebbe al sistema educativo dominante?

Nell'Accademia dei Lincei, ho cercato di contribuire all'organizzazione di un programma di aggiornamento degli insegnanti basato sull'insegnamento dell'italiano

argomentativo, della matematica e della scienza sperimentale con lo scopo che al bambino giunga la relazione tra la causa e l'effetto, che è poi il principio che guida il ragionamento e il pensiero critico.

Ecco, la mia idea della scuola è quella di creare il cittadino critico: il cittadino che non legge e crede, ma che si chiede “sarà vero o non sarà vero quello che sto leggendo?”.

6. Sostituito da una miriade di fonti informative, come la televisione o Internet, l'insegnante ha perso il ruolo e l'importanza che aveva in passato. In che modo, secondo lei, può riappropriarsi della sua funzione autentica di pedagogo, inteso nel suo significato etimologico di “conduttore di giovani”?

Io ho contatti con insegnanti molto più saggi di me e molti hanno capacità e saggezza nell'educare...Nel rapporto insegnante / discepolo ci dev'essere una sorta di *transfert*, cioè l'insegnante dev'essere un punto di riferimento per l'allievo. Attualmente c'è un'attitudine al dubbio e critica verso l'insegnante anche da parte della famiglia e questo distrugge il rapporto di cui si parlava prima. Quello tra insegnante e alunno è un rapporto decisivo perché se lei viene da me a chiedermi una cosa, ma pensa che sia un cretino o un ignorante, quello che le dico è nullo, non ci crede. Ci sono molti insegnanti che continuano a lavorare benissimo in situazioni difficili.

Non sono aiutati come dovrebbero, ecco.

7. Nei due saggi sopra citati, definisce il pensiero creativo, irriverente e “folle”, un vero e proprio “antidoto” all'omologazione culturale. Per la sua grande attività neurale, il cervello del bambino si presta magnificamente allo sviluppo della fantasia e

della creatività. Quali sono, secondo lei, le caratteristiche dell'educazione al pensiero critico e creativo?

Risponderei con una battuta di Picasso che diceva “A quattro anni dipingevo come Raffaello poi ho impiegato una vita per imparare a dipingere come un bambino”. Il bambino è il cervello migliore che abbiamo, è molto più intelligente di tutti noi perché ha un'enorme potenzialità cerebrale.

Ma allora mi viene da pensare, bisognerebbe imparare da lui stesso?

La grande plasticità del bambino diminuisce con l'età. L'adulto si crea delle routine cerebrali che consistono nella fissazione della funzione di circuiti cerebrali eliminando o diminuendo la sua plasticità. Non è proprio corretto, ma si potrebbe dire che si diventa *borghesi*. Il borghese è colui che tenta di non variare la sua vita, di mantenere le sue *routine* cerebrali. Dunque, educare il bambino alla fantasia è un paradosso perché lui ce l'ha già. Ciò che deve fare l'educazione è lasciargliela, lasciargli la libertà di esprimere le proprie potenzialità e rafforzarle. In questo senso il pensiero creativo è divergente, non prevedibile un po' folle.

BIGLIOGRAFIA

- Baldacci M., 2012, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci, Roma.
- Bateson G., 1984, *Mente e natura*, Adelphi, Milano.
- Benasayag M., Schmit G., 2004, *Les passions tristes. Souffrance psychique et crise sociale*, Feltrinelli, Milano.
- Besset J.P., 2007, *La scelta difficile. Come salvarsi dal progresso senza essere reazionari*, Edizioni Dedalo, Bari.
- Bonaiuti M., 2001, *La teoria bioeconomica. La “nuova economia” di Nicholas Georgescu Roegen*, Carocci, Roma.
- Braverman H., 1978, *Lavoro e capitale monopolistico. La degradazione del lavoro nel XX secolo*, tr. It., Einaudi, Torino.
- Brown L., 2002, *Eco-Economy. Una nuova economia per la terra*, tr. It. V. Giacomini, M. Moro, M. Romaro, Editori Riuniti, Roma.
- Castagnola A., 2004, *Le confessioni di un Lillipuziano. Identità, organizzazione, documenti della Rete di Lilliput*, EMI, Bologna.
- Constant B., 1890, *Discorso sulla libertà degli antichi paragonata a quella dei moderni*, traduzione italiana a cura di P. Fea, Torino.
- Cortelazzo M., Zolli P., 1999, *Dizionario etimologico della lingua italiana*, Zanichelli, cit., vol. 3, I-N, Milano.
- Dickens C., 1854, *Hard times – For these times*, Bradbury & Evans, Londra.
- Fourastié J., *Niveau de vie*, in J. Romoef, 1958, *Dictionnaire des sciences économiques*, Puf, Parigi.

- Galasso G., 2009, *Prima lezione di storia moderna*, Editori Laterza, Bari.
- Galimberti U., 2008, *L'ospite inquietante*, Feltrinelli, Milano.
- Galimberti U., 2009, *Il mito del nostro tempo*, Feltrinelli, Milano.
- Germani G., 2014, *A scuola di felicità e decrescita: Alice Project*, Terra Nuova, Firenze.
- Gesualdi F., 2005, *Sobrietà. Dallo spreco di pochi ai diritti per tutti*, Feltrinelli, Milano.
- Ginsborg P., 1989, *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica 1943-1988*, vol. II, *Dal "miracolo economico" agli anni '80*, Einaudi, Torino.
- Goleman D., 1995, *Emotional Intelligence*; tr. It. *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano.
- Heidegger M., 1936, *Nietzsche*, Adelphi, Milano.
- Illich I., anno edizione 2010, *Descolarizzare la società. Una società senza scuola è possibile?*, a cura di P. Peticari, Mimesis, Milano.
- Illich I., 1984, *Il genere ed il sesso. Per una critica storica dell'uguaglianza*, Mondadori, Milano.
- Kant I., anno edizione 2013, *Risposta alla domanda: Che cos'è l'Illuminismo?*, *Scritti politici e di filosofia della storia e del diritto*, a cura di Benzi M., ETS, Pisa.
- Laneve C., 2011, *Manuale di didattica. Il sapere sull'insegnamento*, La Scuola, Brescia.
- Latouche S., 2008, *Breve trattato sulla decrescita serena*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Latouche S., 2011, *Come si esce dalla società dei consumi. Corsi e percorsi della decrescita*, tr.it., Bollati Boringhieri, Torino.

- Latouche S., 2011, *Per un'abbondanza frugale. Malintesi e controversie sulla decrescita*, Bollati Bolinghieri, Torino.
- Latouche S., 2014, *La scommessa della decrescita*, Feltrinelli, Milano.
- Leopardi G., 1898, *Zibaldone di pensieri*, Le Monnier, Firenze.
- Levi C., 1958, *La sapienza ovverosia Lascia o raddoppia?*, Eri, Torino.
- Maffei L., 2004, *Elogio alla lentezza*, Il Mulino, Bologna.
- Maffei L., 2011, *La libertà di essere diversi*, Il Mulino Bologna.
- Magnaghi A., 2000, *Il progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Mancuso V., 2010, *La vita autentica*, Raffaello Cortina, Milano.
- Maturana H., 2006, *Emozioni e linguaggio in educazione e politica*, tr. It., Elèuthera ,
Milano.
- Nasi F., Rustichelli N., 1998, *Le ragioni della fantasia. Per una didattica della creatività*, Alinea, Firenze.
- Nietzsche F., 1881, *Genealogia della morale. Uno scritto polemico*, cit., vol. VI, 2.
- Nietzsche F., 1885-1887., fr. 2 (127), in *Frammenti postumi*.
- Ovidio, anno edizione 2008, *Epistolae ex Ponto*, Mondadori, Milano.
- Pallante M., 2009, *La decrescita felice: la qualità della vita non dipende dal Pil*,
Edizioni per la decrescita felice, Roma.
- Pati L., 2002, *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Nuova Italia, Firenze.
- Popper K., 1996, *Cattiva maestra televisione*, tr. It., Donzelli, Milano.
- Ragnedda M., 2006, *“Eclissi o tramonto del pensiero critico?”*, Aracne Editriche,
Roma.
- Sirignano F. M., 2012, *Pedagogia della decrescita, l'educazione sfida la globalizzazione*, Franco Angeli, Milano.

Smith A., 1776, *La ricchezza delle nazioni*, [titolo originale , *An Inquiry into the Nature and Causes of the Wealth of Nations*], William Strahan, Thomas Cadell, Londra.

Snyders G., 1976, *Pédagogie progressiste. Education traditionnelle et éducation nouvelle*, Presses Universitaires de France 1975, tr. It. *Pedagogia progressista*, Feltrinelli, Milano.

Timms E., 1988, *Treason of the Intellectuals? Benda, Benn and Brecht, in Visions and Blueprints: Avant-garde Culture and Radical Politics in Early Twentieth-Century Europe*, Manchester University Press, Manchester.

Tremonti G., 2008, *La paura e la speranza*, Milano, Mondadori.

Villari R., 1977, Nona edizione [I ed. 1970] *Storia contemporanea*, Editori Laterza, Bari.

SITOGRAFIA

www.etimo.it

www.documentazione.altervista.org

[www.impronta.wf.it/carrellodellaspesa.](http://www.impronta.wf.it/carrellodellaspesa)

www.economia.unipv.it

www.wikipedia.org

Ringraziamenti

Tutti siamo in debito con gli altri. A loro dobbiamo la nostra forma, l'essere ciò che siamo e ciò che ancora potremmo essere.

Daniela Manno

Spesso ho pensato a questo momento.

Durante gli innumerevoli viaggi tra la mia isola e l'università, il mio sguardo si è perso spesso tra le onde del mare alla ricerca delle parole giuste per riempire questa pagina.

Eppure, ancora adesso faccio fatica a trovarle.

Se sono ciò che sono oggi, lo devo anche a quelle persone che, in un modo o nell'altro, mi hanno accompagnata in questo viaggio, lasciando un *segno* nella mia vita.

Vorrei dire *grazie* alla mia famiglia, porto sicuro dove rifugiarmi dopo ogni tempesta; *grazie* a Paola e a Stefano per la complicità che ci lega e per l'allegria che solo loro sanno trasmettere.

Ringrazio Goccia, il mio *alter ego* felino; maestra di pazienza e di saggezza.

Grazie ad Angelo per il suo amore, per il suo *esserci* e per aver creduto in me, fin dall'inizio.

Non posso dimenticare i miei amici per avermi regalato spensieratezza, leggerezza e quelle risate che fanno bene al cuore.

Un ringraziamento speciale va ad Angela e Chiara, compagne di studi, ansie e gioie: *grazie* perché senza di voi la mia esperienza universitaria non sarebbe stata la stessa.

Ringrazio con affetto gli alunni della classe 5^a E dell'I.C. 3 "Rodari – Anecchino" di Pozzuoli e la maestra Teresa Cautiero per aver dato un *senso* ed uno *scopo* a questa tesi.

Infine, ringrazio con umiltà me stessa per averci sempre creduto e per non aver mai mollato.