



L'ironia per formare alla sostenibilità:  
dalla cura di sé alla cura dell'altro e della *casa comune*  
Irony to educate in sustainability:  
from self-care to caring for others and the *common home*

---

Chiara Carletti

Università degli Studi di Firenze – chiara.carletti@unifi.it

---

**ABSTRACT**

The pandemic crisis has spared no sector of society: economic, political, social or educational. Since economic and educational poverty feed on each other, in the last two years children and adolescents have been deprived of many opportunities related to learning, socialization, cultural enjoyment and play. In particular, extracurricular, physical and recreational activities have disappeared, and so schools and the entire educational community have lost the fundamental function of forming people with solid and conscious identities, capable of choosing their own future. After months of closures and restrictions, young people must once again take the lead in their own lives, learning to deal with the complexity of reality through a self- and world-awareness. This is essential to create an educational outlook that can make them not only persons, but also critical and active citizens within a community in which everyone pursues not only their own *well-being*, but also the common good. Hence, the category of education needs to be given renewed centrality in order to affirm a new anthropology in which citizenship, participation and reciprocity become planetary-wide and the acquisition of a critical, *ironic* and capacitating *forma mentis* can guide a new model of sustainable development.

La crisi pandemica non ha risparmiato nessun settore della società, da quello economico e politico a quello sociale ed educativo. Poiché povertà economica e povertà educativa si alimentano a vicenda, negli ultimi due anni bambini e adolescenti sono stati privati di molte opportunità relative all'apprendimento, alla socializzazione, alla fruizione culturale e al gioco, in particolare sono venute meno quelle attività extrascolastiche, motorie e ricreative, facendo perdere alla scuola e all'intera comunità educante la loro funzione formativa, fondamentale per la costruzione di identità solide e consapevoli, capaci di scegliere il proprio futuro. Dopo mesi di chiusure e restrizioni, i giovani devono tornare ad essere protagonisti della propria vita, imparando ad affrontare la complessità del reale attraverso una presa di coscienza di sé e del mondo, fondamentale per orientare quell'orizzonte formativo che li rende persone, ma anche cittadini critici e attivi all'interno di una collettività in cui ciascuno persegue non solo il proprio *ben-essere*, ma anche il bene comune. Si tratta pertanto di ridare centralità alla categoria della formazione per affermare una nuova antropologia, dove la cittadinanza,



quali le donne, gli anziani e – in termini educativi e formativi – i bambini e le bambine e gli/le adolescenti.

Spesso, infatti, il ricorso allo *smart working* dei genitori e alla didattica a distanza per quanto riguarda i figli, hanno accentuato situazioni di conflitto già presenti all'interno della famiglia. A soffrire di più di questo aspetto sono stati proprio i più piccoli che si sono ritrovati a vivere in un clima di ansia e tensione. Per quanto riguarda, invece, gli adolescenti, questi non hanno potuto usufruire di spazi di aggregazione, socialità e affermazione del proprio sé, tutti aspetti fondamentali per il processo di costruzione identitaria che, come sappiamo, avviene principalmente proprio attraverso il confronto con l'altro (Siegel, 2014). Non poter socializzare con i propri coetanei, ha dunque contribuito ad accrescere gli elementi di disagio, psichici ed emotivi, che nell'età adolescenziale sono già di per sé abbastanza evidenti (Mancaniello, 2021). Le conseguenze sono state un aumento consistente dei casi di depressione, bulimia, anoressia, autolesionismo, insieme a stati di apatia che hanno visto ragazzi e ragazze spesso relegati nelle loro stanze. Occorre quindi agire prontamente per arginare tali derive sia attraverso una didattica che ridia valore alla relazione educativa basata sull'incontro faccia a faccia, sul dialogo e la conversazione, oltre che sull'empatia, dunque riaffermando con forza la necessità di un'educazione emotiva nelle scuole (Goleman, 1999), sia mettendo i giovani nelle condizioni di costruire identità solide, in grado di operare scelte in maniera autonoma, attraverso l'esercizio del pensiero critico e riflessivo. Si tratta di presupposti necessari se vogliamo mettere le nuove generazioni nella condizione di poter sviluppare le proprie potenzialità, senza alcuna discriminazione di genere, sociale, culturale, religiosa o di altro tipo (Nussbaum, 2012).

Di fronte a queste esigenze e alla possibilità che situazioni di tale portata possano riverificarsi, occorre imparare ad agire in un'ottica preventiva, facendo dialogare le politiche sociali con quelle educative (Minello, 2013). È, inoltre, fondamentale investire nell'istruzione e nel settore della ricerca scientifica, così come nel sistema sanitario pubblico, che in alcuni paesi si è rivelato decisivo per limitare il numero di decessi causati dalla pandemia. Ciascun decisore politico dovrebbe avere, inoltre, come stella polare del proprio operato la lotta al cambiamento climatico, attraverso scelte responsabili e sostenibili, volte al rispetto dell'ambiente e alla salvaguardia della biodiversità. Questo significa orientare la propria azione politica verso quella *Grande Svolta* (Macy, 2007), che sostiene il passaggio da una società industriale a una società desiderosa di ripristinare una cultura della vita, caratterizzata da un'economia circolare, basata sul riciclo, sul riuso delle materie prime, sulla riconversione dei prodotti, sul risparmio energetico e su un approccio equilibrato ai consumi. Occorre, pertanto, affermare la necessità di umanizzare il mercato all'insegna di un'economia civile, costruita su alcuni principi basilari come la reciprocità, la fraternità e la condivisione, dunque in grado di superare la mera logica del profitto (Malavasi, 2020b). A questa va affiancata un'ecologia integrale capace di realizzare il bene comune, così come la giustizia sociale (Zamagni, 2020). È in questa prospettiva che si colloca la *teoria politica delle capacità* (Nussbaum, 2002), secondo la quale le politiche economiche dovrebbero dare vita a un sistema in grado di offrire a tutti i cittadini la possibilità di sviluppare le loro potenzialità, vivendo così una vita degna di essere vissuta.

Siamo di fronte a una sfida che non è solo politica o economica, ma anche sociale e, in quanto tale, chiama direttamente in causa l'educazione: la sola in grado di maturare nell'individuo un vero e proprio *cambiamento di coscienza*, necessario ad avviare un modello di sviluppo realmente sostenibile. Solo un'educazione

al cambiamento e alla complessità (Callari Galli et al, 2003; Ceruti, 2018), capace di modificare la percezione che gli individui hanno di sé stessi e della realtà, può orientare quell'orizzonte formativo che rende l'essere umano persona, ma anche individuo e cittadino attivo e consapevole all'interno di una collettività in cui ciascuno persegue non solo il proprio *ben-essere*, ma anche il bene collettivo (Sen, 1993).

Coltivare l'umano e «insegnare [...] il primato delle persone sulle cose» (Malavasi, 2020b, p.76) è oggi il compito della pedagogia, la quale deve individuare la chiave per orientare lo sviluppo sostenibile in un'ottica di sviluppo umano integrale. Solo così sarà possibile realizzare una società equa, inclusiva, solidale e rispettosa dell'ambiente. Questa dovrebbe affermare un nuovo paradigma di civiltà, basato su quel *buen vivir*, caro ai popoli andini e rimarcato da Latouche (2010), per rivendicare la necessità di ristabilire un rapporto armonico con la natura, nella consapevolezza che anche l'essere umano ne è parte integrante. Realizzare tutto questo richiede non solo *governance* efficaci e nuove tecnologie, ma soprattutto un cambio di mentalità che segua la logica del *noi* e che sappia orientarci in questa transizione verso qualcosa di nuovo, ma essenziale (Giovannini, 2018).

Serve un'educazione in grado di promuovere una cultura della sostenibilità, capace di uscire dalle mura scolastiche per aprirsi al territorio, dove la scuola diviene il centro della comunità educante. Anche l'Unesco ha sottolineato il ruolo trasversale e trasformativo dell'educazione, la quale va realizzata in un'ottica di *lifelong learning* e di *lifewide learning*, perché solo permeando ogni fase della vita e ogni sfera sociale, l'educazione al vivere sostenibile potrà essere acquisita come *habitus mentale*, realizzando così quel cambiamento radicale che la nostra società necessita. Questo è possibile solo dotando le presenti e future generazioni di un pensiero critico e sistemico, in grado di rispondere tanto ai bisogni individuali, quanto a quelli comunitari, trovando un equilibrio tra gli aspetti economici, quelli ambientali e sociali. Si tratta in sostanza di seguire quella via della *triplice riforma* indicata da Edgar Morin, affinché ogni individuo e comunità possa farsi promotore di quella *cittadinanza terrestre* oggi necessaria per la sopravvivenza dell'umanità. *Educare all'era planetaria* reclama la realizzazione di una riforma del nostro modo di conoscere, pensare e, conseguentemente, di insegnare (Morin, 2012).

Quanto accaduto negli ultimi due anni, a seguito della pandemia della *Covid-19*, ha infatti chiaramente mostrato che se vogliamo salvaguardare la nostra salute e quella del pianeta, dobbiamo necessariamente agire tenendo conto della complessità della realtà circostante e di tutte le dimensioni che l'attraversano. La questione è se siamo pronti, o meno, ad affrontare questo cambiamento, che è innanzitutto una sfida culturale.

## 1. Etica della cura, della ragione e della responsabilità

Come tutti i cambiamenti culturali, anche questo chiama in causa l'educazione o, più correttamente, la formazione dell'uomo. L'enorme crisi sociale generata dalla pandemia ha reso ancora più urgente la necessità di promuovere un'educazione della persona in grado di coltivare la formazione di uomini e donne consapevoli, critici, autonomi, riflessivi, attenti alla cura di sé e della *casa comune* (Francesco, 2015). Si tratta di un'educazione che nulla ha a che fare con l'apprendimento nozionistico, ma che si basa sui valori dell'inclusione e dell'intercultura, della cittadinanza planetaria, della partecipazione, della solidarietà, nella consapevolezza dell'interdipendenza delle sfide globali che interessano oggi l'umanità e che coin-

volgono tanto la sfera sociale e ambientale, quanto quella economica e politica (Malavasi, 2017), a riprova che nell'epoca dell'*antropocene* tutto è inestricabilmente connesso. Il nostro ecosistema è, infatti, il riflesso della complessità che caratterizza il mondo esterno, con cui ciascuno di noi – in quanto essere vivente – deve fare i conti. Appartenendo tutti alla stessa *comunità di destino* (Morin, 2012), non possiamo pensare che le nostre azioni non abbiano conseguenze e implicazioni sugli altri esseri umani. Al contrario il futuro della nostra civiltà dipende da ciascuno di noi.

La stessa complessità caratterizza anche il concetto di *sostenibilità*, il quale per queste ragioni non può essere affrontato in maniera semplicistica, lineare o riduzionistica, ma al contrario necessita di un approccio sistemico, relazionale e transdisciplinare in grado di tenere conto tanto della dimensione ambientale, quanto di quella economica e sociale. Implica, infatti, *ben-essere*, ma anche *ben-diventare*, con l'intento di garantire alle future generazioni le stesse opportunità e risorse di cui possiamo godere oggi. Allo stesso tempo, la sostenibilità si traduce nella lotta alle disuguaglianze, contrastando le ingiustizie sociali, economiche e politiche. Quest'ultimo è un aspetto di importanza cruciale che rientra tra i 17 *Obiettivi* dell'Agenda 2030<sup>5</sup> e che, allo stato attuale, rappresenta ancora uno tra i maggiori ostacoli allo sviluppo sostenibile e alla lotta contro la povertà. Questi hanno come denominatore comune la promozione umana, attraverso un'etica della responsabilità e della partecipazione, volta a orientare i valori e i comportamenti delle persone. È, infatti, attraverso il rapporto con l'ambiente che l'individuo costruisce la propria progettualità esistenziale, compiendo scelte e agendo in maniera autonoma all'interno della società. La sostenibilità dovrebbe dunque essere a pieno diritto una categoria chiave del discorso pedagogico, quell'orizzonte transdisciplinare in grado di dare conto della relazione sistemica e sinergica esistente tra gli esseri umani e l'ambiente circostante, così come tra i saperi (Orefice, 2019). Ciò reclama quel cambio di paradigma auspicato da Morin (2001) che implica una differente concezione della conoscenza. Ogni sapere – circolare e integrato – dovrebbe aiutarci ad avere una visione più profonda e relazionale dei fenomeni. Questi andrebbero appresi all'interno di una circolarità continua che connette comunità differenti e lontane dislocate in varie parti del pianeta. Ciò è fondamentale per evitare la frammentazione della realtà, così come i tentativi di semplificazione che non fanno che ridurre il tutto a un binarismo controproducente, oltre che privilegiare la logica della causalità lineare, incapace di dar conto della complessità e imprevedibilità dei fenomeni.

Per garantire la sostenibilità, attraverso la promozione della responsabilità individuale e della partecipazione collettiva, è altrettanto fondamentale seguire il principio valoriale dell'*aver cura* o, riprendendo la distinzione heideggeriana (Heidegger, 1976), del *prendersi cura*. Si tratta da un lato di un impegno diretto del soggetto in azioni concrete da lui vissute, dall'altro di un impegno indiretto verso azioni di supporto a iniziative sociali di diverso tipo, tra cui anche quelle ecologiche (Mortari, 2020; 2021; Cambi, 2010). La *cura* costituisce un *dispositivo-chiave* della pedagogia, alla base dell'educazione stessa (Cambi, 2010). All'interno di una società liquida e precaria, ma anche disincantata e disorientata, sempre più incardinata sugli individui e sui loro bisogni, questa categoria rappresenta un punto di attenzione e speranza da fissare come orizzonte di azione di ogni processo formativo, in quanto capace di dare un orientamento valoriale alle esperienze dei

5 Qui <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf> per scaricare la versione integrale dell'Agenda 2030

singoli. La cura è, infatti, di per sé una pratica che si acquisisce con l'esperienza, per questo la scuola dovrebbe insegnare a praticarla in relazione a tutto ciò che circonda e coinvolge lo studente: piante, animali, cose, compagni in difficoltà e anche idee (Noddings, 1992). Coltivare le idee e prendersene cura implica, in particolare, esercitarsi nella pratica del dialogo. Un dialogo fondato sulla sospensione del giudizio e sulla capacità di immaginarsi nei panni dell'altra persona, caratterizzato da una postura orientata all'ascolto e al confronto di opinioni e punti di vista differenti, necessari affinché ci sia una fusione empatica di obiettivi, necessaria per meglio osservare sé stessi e interpretare la realtà circostante. In tutto questo vi è certamente una dimensione utopica, caratterizzata da un'immaginazione che si proietta nel possibile, dove il principio etico della cura ispira ogni aspetto dell'agire umano. Guidare il processo formativo seguendo questo orizzonte, significa educare il ragazzo o la ragazza alla responsabilità, prendendo coscienza di quelle che sono le implicazioni del proprio pensare, sentire e agire. Il termine sta, infatti, a indicare un impegno etico a comportarsi responsabilmente e secondo ragione. Ciò determina un passaggio di responsabilità da quelli che sono i propri vissuti personali (*cura sui* e *cura dell'Altro*) all'idea più ampia e complessa di *cura delle cose del mondo* (Fadda, 2002). Essendo ognuno di noi un *soggetto in sviluppo* (Cambi, 2010), la nostra realizzazione in termini di *humanitas*, è resa possibile proprio a partire dalle cure che gli altri ci dedicano, da quelle che noi destiniamo a noi stessi e, infine, da quelle che rivolgiamo a ciò che c'è nel mondo e che, in qualche modo, va a connotare la nostra vita (attività ricreative, ludiche, lavorative, etc.). Prestare attenzione a ciascuna di queste dimensioni è importante se si vuole contribuire allo sviluppo individuale e sociale dello studente, processo che chiama in causa anche la promozione delle cosiddette *life skills*, in particolare la consapevolezza di sé, la gestione delle emozioni, l'empatia, il pensiero critico, la capacità di *problem solving*, il *decision making*, etc. (Gallerani, 2020).

Si tratta di competenze fondamentali per realizzare una reale *partecipazione sostenibile* (Riva, 2018), la quale viene sviluppata e praticata attraverso l'educazione. Questa ha le potenzialità per dare avvio a un movimento culturale in grado di aprirsi a nuovi modi di pensare e capace di produrre cambiamenti profondi, avendo a cuore la relazione che lega l'umanità alla natura. *Essere nel mondo* significa, infatti, agire in un'ottica sostenibile, integrata ed ecologica e questo presuppone, a sua volta, una formazione a un pensiero critico che sappia comprendere la complessità dei problemi (Mortari, 2020). Azione e pensiero sono, infatti, strettamente legati l'uno all'altro, dunque per agire in maniera sostenibile occorre imparare a pensare secondo questo approccio, trasformando gli *atteggiamenti di pensiero* (Bateson, 1976) per orientarli verso una nuova coscienza. In questa *riforma del pensiero*, il ruolo più importante lo svolge inevitabilmente la scuola (Morin, 2012).

## **2. La sfida della sostenibilità: formare a un pensiero complesso e capacitante**

Nessuna società che possa considerarsi realmente democratica può sopravvivere senza che vi sia una cultura formativa capace di incoraggiare pratiche pedagogiche finalizzate a creare cittadini riflessivi e consapevoli, ovvero capaci di pensare e agire in maniera socialmente responsabile. Per questo si fa sempre più necessaria la promozione di un'educazione saldamente ancorata alla vita reale e a tutti quei problemi che interessano la sfera pubblica, affinché vengano affrontati con impegno e responsabilità. La nostra società si trova, infatti, a vivere una trasforma-

zione epocale, che necessita di una svolta educativa in grado di riportare al centro l'individuo, la sua capacità riflessiva e critica, così come le opportunità di *agency* di cui gode, al fine di raggiungere il suo pieno sviluppo come essere umano, in armonia con l'ambiente circostante. Agire non è, infatti, sufficiente se l'atto non è mosso da una riflessione, necessaria per ancorarci alle nostre responsabilità individuali. Questo è ancora più necessario nell'epoca della *tecnica*, dove quest'ultima domina le nostre vite e annulla le nostre coscienze. Spetta, dunque, al pensiero critico e auto-critico aprire la strada per un possibile riscatto in grado di ripristinare l'uomo come *soggetto-persona*, consentendogli di coltivare forme di dissenso e libertà (Adorno, 1954).

In altre parole, ogni soggetto è impegnato in una trasformazione di sé che si riflette inevitabilmente nella società, a sua volta attraversata da universi culturali che devono confrontarsi tra loro. Abitare una società complessa richiede, infatti, lo sviluppo di individui capaci di pensare e agire nella complessità. È questo il compito tanto della pedagogia, quanto della scuola, entrambe sono chiamate a contribuire a quella trasformazione della *forma mentis* dei soggetti, affinché imparino a interrogarsi sulle diverse realtà del mondo e a riflettere criticamente circa le innumerevoli questioni che l'attraversano. In altre parole, attraverso l'affermazione dello sviluppo sostenibile la pedagogia può sia orientare la società verso nuovi valori etico-politici ed economici, sia guidare la scuola verso un ripensamento tanto a livello formativo, quanto a livello metodologico e didattico. Il suo compito sarà, infatti, quello di accogliere nuovi paradigmi educativi e pratiche di coltivazione del sé che sappiano offrire inediti modelli di pensiero, in grado di formare soggetti autonomi, autocoscienti, curiosi, capaci di esercizio del dubbio e attenti al bene comune. Serve dunque un'educazione liberale, capace di contribuire alla costruzione di una società sostenibile, non solo dal punto di vista ambientale, ma anche umano, sociale ed economico.

Un ruolo determinante nello sviluppo di un pensiero complesso e *capacitante* (Nussbaum, 2012) hanno certamente le pratiche filosofiche, come la *Philosophy for Children* (P4C) (Lipman, 2003; 2004), che cercano di mettere in relazione la filosofia con l'esperienza, attraverso l'esercizio di un pensiero critico, riflessivo e metacognitivo che abitua il soggetto all'interrogazione continua, al fine di stimolare la curiosità, ma anche di riconoscere preconcetti e pregiudizi che potrebbero allontanare il soggetto dalla realtà delle cose. Questo implica un pensare ricorsivo, capace di riflettere tanto sui contenuti, quanto sulla metodologia e sulle procedure attraverso le quali si è giunti alla risoluzione di un determinato problema. Siamo quindi di fronte a un nuovo modo di pensare e conoscere, che parte da una prospettiva pluridimensionale e va a indagare le connessioni tra fenomeni, superando le contrapposizioni e aprendosi all'alterità. Solo attraverso un'intelligenza relazionale, capace di cogliere le relazioni, andando oltre le logiche oppostive, è possibile giungere all'individuazione di elementi comuni nelle diversità (*logica del terzo incluso*) (Orefice, 2019). Ogni conoscenza deve essere pertanto contestualizzata e analizzata nelle sue molteplici dimensioni, se non vogliamo incoraggiare lo sviluppo di un'intelligenza cieca incapace di "conoscere il tessuto comune delle cose" (Morin, 2012, p. 140).

Si tratta di un'educazione al pensiero fondamentale per aprirsi all'epistemologia della complessità (Morin, 1995; 2017), la quale si pone in opposizione a un approccio semplificante, positivista e riduzionista. Ci sono posture della mente che, più di altre, ci consentono di aprirci a ciò che ci circonda con un atteggiamento critico e, anche, eticamente orientato. Alla base del pensare c'è, infatti, l'essenza stessa della nostra esistenza. Senza questa attività si arresterebbe quella

spinta creativa e propulsiva, necessaria al fiorire della nostra civiltà (Mortari, 2008). Il futuro che ci attende richiede, infatti, un pensiero *mobile e flessibile, migrante ed erratico* (Pinto Minerva, 2002), il quale rappresenta la sua unica possibilità di sopravvivenza.

Questo bisogno di pensiero emerge chiaramente nella società della scienza e della tecnica, dove lo sviluppo deve essere sempre orientato secondo un sistema di valori e ideali in grado di garantire la sostenibilità del nostro pianeta, il rispetto dei diritti umani e la dignità delle persone. La relazione tra un pensiero di questo tipo e lo sviluppo sostenibile è piuttosto evidente, in quanto solo una *forma mentis* complessa consente di giungere all'individuazione di soluzioni capaci di realizzare un reale cambiamento, basato su un nuovo equilibrio tra uomo e natura e sulla costruzione di una società capace di ridurre le disuguaglianze sociali ed economiche. L'educazione al pensare è, dunque, fondamentale se vogliamo promuovere una cittadinanza attiva e responsabile, in cui l'individuo si sente parte dell'umanità, nella consapevolezza di tutte le diversità che l'attraversano.

In quest'ottica la scuola va considerata come un laboratorio di democrazia, dove le *differenze* si incontrano, si confrontano, dialogano tra loro all'interno di un processo di ascolto, rispetto e riconoscimento reciproco. Per fare questo, occorre acquisire un'abilità al ragionamento e all'esercizio del dubbio, garanti di una società autenticamente democratica.

Quella che dovrebbe delinarsi è, pertanto, un'idea di scuola che si fa *mondo*, dove le differenze culturali – e non solo – attraversano il processo formativo del soggetto, ponendo le basi di una società globale democratica. Si tratta di un aspetto necessario se vogliamo promuovere uno sviluppo sostenibile della vita umana e associata, indispensabile per costruire una società più giusta, dove gli squilibri economici e le disuguaglianze sociali vengono ridotti e dove il concetto di sviluppo viene ripensato a partire dal benessere degli individui.

### 3. Ripensare le pratiche educative per educare alla sostenibilità attraverso l'ironia

In una società interculturale, caratterizzata da un intrinseco pluralismo, in cui la diversità dovrebbe essere un valore, educare a un pensiero complesso in grado di valorizzare le differenze e di dare voce a tutte quelle minoranze ancora oggi in parte escluse dal dominio del sapere, è un requisito fondamentale. Si apre così una questione di primaria importanza, ovvero quella del rapporto tra istruzione/educazione e cittadinanza. Questo riporta al centro due pilastri su cui la scuola dovrebbe reggersi: da una parte vi è l'importanza della pratica del dialogo, ovvero dell'argomentazione, dell'ascolto e confronto tra persone che sono portatrici di esperienze culturali, religiose e di vita differenti; dall'altra vi è la necessità di sviluppare nei giovani la capacità critica, attraverso un'interrogazione filosofica vicina a quella della tradizione socratica.

Si tratta di capacità che, come ci ricorda Martha Nussbaum (1999), sono essenziali per *coltivare l'umanità*: giudicare criticamente sé stessi, le proprie usanze, tradizioni, credenze e convenzioni a favore di un pensiero autonomo e libero dall'autorità; costruire il proprio sé in un'ottica di cittadinanza planetaria, dando valore alla diversità; imparare a sviluppare empatia, immaginandosi nei panni di un'altra persona, pur mantenendo ferma la nostra identità. Tutto ciò è fondamentale per costruire e preservare la democrazia, la quale – nonostante i suoi limiti – rimane comunque la miglior forma di governo a cui possiamo aspirare. La sola in grado di garantire la libertà e l'autodeterminazione del soggetto.

Socrate fu, dunque, il primo a evidenziare il valore di una “vita esaminata”, caposaldo di un’educazione democratica, ma non spiegò mai come poterla realizzare nei programmi educativi. Questo contributo intende, sulla scia del pensiero socratico, aprire uno spazio di riflessione sull’importanza nella formazione del soggetto di un pensiero critico, riflessivo e decostruttivo, fondamentale se vogliamo minare le logiche attuali e realizzare un reale cambiamento. Il suo utilizzo va collocato all’interno di una *riforma dell’insegnamento* (Morin, 2012) in grado di promuovere un’educazione liberale, finalizzata a rendere lo studente padrone di sé stesso, attraverso un incessante esercizio del dubbio. Questo è ancora più necessario nell’adolescenza, un’età definita come *terra di mezzo* (Barone & Mantegazza, 1999), estremamente complessa e inquieta, orientata alla scoperta di sé e del mondo, così come alla costruzione di un *Io* che si fa sempre più autonomo a partire da esperienze molteplici, dislocate a cavallo tra desiderio di ribellione e tentativi di omologazione. Questa è un’età di esaltazione dell’egocentrismo, di fughe in avanti e di resistenze, dove coltivare lo spirito critico appare fondamentale se si vuole evitare il rischio di derive esistenziali e vite inautentiche. Alla scuola è, dunque, affidata una formazione di tipo emancipativo-trasformativo, fondata tanto sull’impegno, quanto sul possibile e l’utopico, che deve agire sia sul fronte emotivo sia su quello cognitivo e sociale, per offrire all’adolescente una presa di coscienza quanto più organica possibile.

Ciò non significa percorrere un ideale astratto e irraggiungibile, ma presuppone che il quotidiano *operari* educativo del docente sia orientato verso un’educazione personalizzata, finalizzata allo sviluppo delle abilità, competenze e intelligenze di ogni singolo studente (Gardner, 2010). Servono in altre parole approcci curriculari differenziati, in grado di operare una sintesi tra i bisogni del ragazzo, il sapere disciplinare e la conoscenza del mondo. Quest’ultima deve essere legata al ragionamento concreto, in modo da tenere conto della pluralità e variabilità umana e culturale, ma anche mossa dall’interrogazione diretta dell’adolescente circa le questioni che ruotano attorno a sé, rendendolo protagonista del processo di apprendimento (Deleuze, 1975).

Allo stesso tempo vanno sostenute tutte quelle pratiche che insegnano a mettersi dal punto di vista dell’altro e che privilegiano il confronto, il dialogo, la collaborazione, il lavoro di gruppo e l’argomentazione critica (il *debate*, il *role playing*, il metodo euristico-partecipativo, il dialogo ironico, la classe-capovolta, la personalizzazione degli apprendimenti, etc.), in quanto contribuiscono alla formazione di individui dotati di una postura mentale riflessiva e metacognitiva, condizione fondamentale per l’esercizio di una cittadinanza partecipata e responsabile. Il dialogo, in particolare, rappresenta l’architrave del processo formativo, in quanto generatore di confronto e scambio di punti di vista da parte di tutti coloro che sono coinvolti nello scambio comunicativo e relazionale. Questo diviene ancora più centrale se letto in chiave interculturale (Nigris, 2015). La pratica dialogica insegna, inoltre, ad accettare i limiti delle proprie idee e azioni e a riconoscere l’altro come portatore di punti di vista diversi dai propri. Ciò è fondamentale se vogliamo andare oltre i pregiudizi, oltre le appartenenze e chiusure, per aprirci al confronto, decentrandoci da noi stessi e dalla nostra cultura di appartenenza. Il dialogo con l’alterità richiede proprio una destrutturazione delle proprie categorie di riferimento, ma anche una predisposizione ad accogliere altri *mondi possibili* (Scavi, 2003), dunque ad ampliare il nostro orizzonte conoscitivo e valoriale. A questo proposito risultano centrali anche quelle discipline che coltivano l’immaginazione, come la letteratura e le arti.

In un’epoca caratterizzata da una forte spinta all’omogeneizzazione culturale,

questa è una condizione fondamentale anche per imparare ad abitare scenari impreveduti e imprevedibili che, come ci ha insegnato la pandemia della *Covid-19*, possono accadere.

Allo stesso modo va ripensata la relazione docente-studente. C'è una dimensione empatica e intersoggettiva di cui occorre tenere conto se vogliamo insegnare ad agire con cura e responsabilità. Quella formativa è, infatti, una relazione complessa e asimmetrica che deve cercare per quanto possibile di limitare ogni forma di esercizio di potere da parte dell'insegnante (Foucault, 1977). Quest'ultimo si configura come agente di cambiamento sociale, ciò significa che non può limitarsi a produrre conoscenza, tantomeno trasmetterla in maniera unidirezionale, ma deve creare le condizioni per costruirla, a partire da quelle che vengono definite *capacitazioni*, ovvero modi di *agire, fare ed essere* che garantiscono lo sviluppo umano, il rispetto della dignità della persona e la promozione del benessere individuale e collettivo (Nussbaum, 2012).

Parlando di pratiche che pongono al centro il dialogo, la riflessione, la relazione educativa basata sulla libertà e la cura, merita certamente un approfondimento quella ironica. Come stile di intelligenza culturale, l'ironia si sviluppa all'interno di società aperte e complesse che, in quanto tali, hanno bisogno di un pensiero agile, critico e autonomo (Cambi, 2006). All'interno di queste culture, ormai mature, l'ironia agisce come una forza dirompente, che sradica le certezze, mette in discussione e ricerca alternative.

Utilizzare questo linguaggio all'interno del *dispositivo* educativo (Massa, 1986; 1987) implica l'idea di pluralismo, smaschera i pregiudizi, insegna a mettersi dal punto di vista dell'altro, imparando a rapportarsi in maniera più proficua – ovvero rispettando tutti i punti di vista – con chi ha idee e pensieri diversi dai propri.

L'ironia va collocata all'interno di un *setting* educativo dove il linguaggio nella sua forma dialogica ricopre un ruolo centrale, contribuendo a portare alla luce una serie di impliciti e non detti che solo attraverso un ribaltamento di prospettiva possono essere colti, restituendo così una visione più complessa della realtà che ci circonda.

L'ironia, infatti, mettendo in evidenza tutti i paradossi del reale, consente di sviluppare la capacità umana di rovesciare le proprie prospettive, di de-costruire le certezze, attivando processi di autoriflessione, di critica e auto-critica, indispensabili per giungere a una maggiore consapevolezza di sé stessi e del mondo. Il soggetto ironico è, infatti, capace, nella visione di Richard Rorty (1989), di stare in quella condizione di contingenza, complessità e precarietà che caratterizza la società attuale. Questo perché la sua mente è abituata alla messa in discussione, all'esercizio del dubbio, alla ricerca della verità, andando oltre le presunzioni di certezza. La sua è una forma mentale errante e inquieta, che decostruisce e ricostruisce, che progetta nuovi valori e, nel farlo, si nutre di speranza. In questo senso l'ironia, posseduta dagli individui come *coscienza*, potrebbe contribuire alla promozione di un modello di società più comunitaria, maggiormente libera da pregiudizi, dogmatismi, intolleranza, aperta alla diversità e all'incontro con l'altro e, soprattutto, più sostenibile. Si tratta di una visione disincantata del mondo, grazie alla quale gli esseri umani si sentono portatori di un'idea di cambiamento e speranza sociale e si mostrano più pragmatici, solidali e liberali. L'ironista sa, infatti, guardare al futuro, è colui che traccia percorsi inediti, ponendo al centro delle relazioni sociali nuove regole che valorizzano la comunicazione tra individui, la creatività e l'ascolto empatico. Si tratta di un atteggiamento fondamentale se vogliamo sostenere il cambiamento in atto e abitare la complessità di una società in continua trasformazione.

## Conclusione

Siamo di fronte alla necessità di un cambio di paradigma che coinvolge tutti gli attori impegnati in qualche misura sul fronte educativo. Se vogliamo che il cambiamento sia davvero efficace deve essere condiviso, sinergico e, come sostenuto, circolare: è infatti di fondamentale importanza che parta dal basso, ovvero dagli insegnanti che devono imparare a pensare sé stessi e le proprie pratiche didattiche oltre le mura scolastiche, in un'ottica planetaria e sostenibile, in grado di ripensare le interconnessioni tra l'“io” e l'“altro”, ma anche tra umanità e natura (Morin, 2015). Per realizzare questo cambio di paradigma, i docenti necessitano del sostegno e dell'accompagnamento da parte dei ricercatori, in particolare quelli che operano in campo educativo, i quali ricoprono il ruolo di connettori e dispensatori di conoscenze relative ai temi della sostenibilità. Solo in questo modo può partire un reale cambiamento in grado di giungere fino a coloro che a livello politico e istituzionale sono investiti della responsabilità delle *policy* educative. Costoro dovranno dimostrare volontà di attuazione e sviluppo dei temi della sostenibilità, emersi *in primis* dalla ricerca e, in secondo luogo, dalla volontà di innovazione dei docenti. Questi ultimi devono altresì impegnarsi in percorsi di alta formazione (OECD, 2021a, 2021b) per dare vita a *best practices* trasferibili da un contesto scolastico all'altro, anche superando i confini nazionali, e in percorsi di co-progettazione in tema di sviluppo sostenibile che coinvolgono tanto il mondo accademico, quanto le realtà territoriali (Ellerani, 2020). Allo stesso modo dovranno aprirsi a pratiche e linguaggi in grado di rispondere alle esigenze della società attuale, dunque capaci di valorizzare quelle che sono le caratteristiche intrinseche della mente ironica: il pluralismo, l'apertura alla differenza, il rovesciamento di prospettiva, l'esercizio del dubbio e il distacco critico. Poiché l'ironia è una forma espressiva culturale, che si apprende, per svilupparsi ha bisogno di uno spazio sociale che sappia valorizzarla, sia attraverso una comunicazione che privilegia la creatività e la divergenza, sia attraverso la frequentazione di soggetti ironici in grado di esaltare uno stile giocoso, aperto e dialogico. Questo è garanzia di un modo di stare insieme privo di pregiudizi, solidale, antidogmatico e, conseguentemente, democratico.

Protagonisti di questo cambiamento dovranno essere, infine, anche i giovani, a loro spetta quel ruolo immaginativo che è in grado di pensare inediti scenari futuri, dove l'inatteso non solo viene auspicato, ma ha anche tutte le potenzialità per essere realizzato. Ciò richiede lo sviluppo di forme mentali capaci di pensare la complessità, metacognitive, riflessive, critiche e autocritiche, attente alla costruzione del proprio sé, dunque in grado di coltivare l'umanità, anche attraverso pratiche di cura, basate sul dialogo, l'incontro e il confronto con l'altro. I giovani formati alla cura di sé e dell'altro, possono, infatti, con la loro creatività, ma anche attraverso stili di pensiero e azione responsabili, orientare quell'orizzonte trasformativo che dovrebbe essere anche il medesimo obiettivo dell'educazione. Un'educazione sostenibile, ma anche etico-politica, in cui ciascuno possa perseguire quell'ideale di bene comune (Zamagni, 2007), sentendosi protagonista del proprio futuro e di quello dell'umanità.

## Riferimenti bibliografici

- Adorno, T. (1954). *Minima Moralia*. Torino: Einaudi.  
Barone, P., Mantegazza, R. (1999). *La terra di mezzo. Gli elaboratori pedagogici dell'adolescenza*. Milano: Unicopli.

- Bateson, G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Callari Galli, M., et al. (2003). *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*. Roma: Carocci.
- Cambi, F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (2006). *Abitare il disincanto. Una pedagogia per il postmoderno*. Novara: Utet Università.
- Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Deleuze, J. (1975). *Logica del senso*. Milano: Feltrinelli.
- Ellerani, P. (2020). "Ecosistemi formativi capacitanti". *MeTis*, 10(2), 129-145.
- Fadda, R. (2002). *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*. Roma: Armando Editore.
- Foucault, M. (1977). *Microfisica del potere*. Torino: Einaudi.
- Francesco (2015). Lettera enciclica *Laudato si. Sulla cura della casa comune*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- Gallerani, M. (2020). "La responsabilità del dire nella cura". In *Studium Educationis*, N. 3, 2020, doi: <https://doi.org/10.7346/SE-032020-02>
- Gardner, H., (2010). *Forma mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: La Feltrinelli.
- Goleman, D., (1999). *Intelligenza emotiva*. Milano: BUR – Rizzoli.
- Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi. (Originariamente pubblicato nel 1927).
- Latouche, S. (2010). *Invenzione dell'economia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2004). *Educare al pensiero*. Milano: Vita e Pensiero.
- Giovannini, (2018). *L'utopia sostenibile*. Roma-Bari: Laterza.
- Macy, J (2007). *World as Lover. World as Self*. Berkeley: Parallax Press.
- Mancaniello, M.R. (2021). "La pandemia e il tempo di lockdown: possibili interventi educativi per la salute e il benessere delle giovani generazioni". In *Medical Humanities & Medicina Narrativa*, vol. 3, pp. 39-51, ISSN:2724-3281.
- Malavasi, P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice & F. Pinto Minerva (Eds.), *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (pp. 75-88). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi, P. (2020a). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi, P. (2020b). "Pedagogia ed economia civile per imparare". *MeTis*, 10(2), 73-91.
- Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Massa, R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Minello, R. (2013). "Politiche educative per plasmare un futuro democratico". *Formazione & Insegnamento*, 11(1), 163-181.
- Morin, E. (1995). *Introduzione al pensiero complesso*. Milano: Sperling & Kupfer.
- Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2012). *La Via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin, E. (2017). *La sfida della complessità*. Firenze: Le Lettere.
- Mortari, L. (2008). *A scuola di libertà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Educazione ecologica*. Bari-Roma: Laterza.
- Mortari, L. (2021). *La politica della cura. Prendere a cuore la vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nigris, E. (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson.
- Noddings, N. (1992). *The Challenge to Care in School: An Alternative Approach to Education*. New York: Teachers College Press-Columbia University.
- Nussbaum, M. (1999). *Coltivare l'umanità*. Roma: Carocci.
- Nussbaum, M. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum, M. (2012). *Creare capacità*. Bologna: Il Mulino.

- OECD (2021a). Global prospects are improving but performance diverges strongly across countries. *Economic Outlook: Statistics and Projections*, 109(1). Paris. Available at: [https://www.oecd-ilibrary.org/economics/data/oecd-economic-outlook-statistics-and-projections/oecd-economic-outlook-no-109-edition-2021-1\\_4229901e-en](https://www.oecd-ilibrary.org/economics/data/oecd-economic-outlook-statistics-and-projections/oecd-economic-outlook-no-109-edition-2021-1_4229901e-en)
- OECD (2021b). *Education in Eastern Europe and Central Asia: Findings from PISA*. Paris. Available at: <https://doi.org/10.1787/ebbeb179-en>
- Orefice, P., et al (a cura di) (2019). *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune*. Lecce: Pensa MultiMedia Ed.
- Pinto Minerva, F. (2002). *Intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Riva, M.G. (2018). "Sostenibilità e partecipazione: una sfida educativa". In *Pedagogia Oggi*, anno XVI, n. 1/2018, p. 34.
- Rorty, R. (1989). *La filosofia dopo la filosofia*. Roma-Bari: Laterza.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili: come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Bruno Mondadori.
- Sen, A. K. (1993). Capability and Well-Being. In M. C. Nussbaum & A. K. Sen (eds.) *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- Siegel, D. J. (2014). *La mente adolescente*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Zamagni, S. (2007). *L'economia del bene comune*. Roma: Città nuova.
- Zamagni (2020). Ecologia integrale come chiave di volta. In Fondazione Lombardia per l'Ambiente (Ed.), *Sviluppo umano e ambiente. La ricerca di un'etica condivisa dopo l'enciclica Laudato si*. Atti del convegno (pp.17-31). Milano: Piccola Casa Editrice.