

# LE NUOVE FORME DI DISAGIO TRA MITOLOGIE DEL PROGRESSO E IMMAGINARI CATASTROFICI: IMPLICAZIONI PEDAGOGICHE

Alessandro Ferrante

Ph.D. Student in Scienze della Formazione e della Comunicazione  
Università di Milano-Bicocca, a.ferrante2@campus.unimib.it

*Abstract: New forms of unease, between myths of development and catastrophic imaginaries: educational implications*

The main aim of this paper is to make some remarks on the educational implications of new forms of unease from a theoretical perspective. I explore new forms of unease related to collective imagination. I focus especially on myths of development and catastrophic imaginaries related to social and environmental crises.

*Keywords: Catastrophes, Development, Education, Unease*

## 1. Introduzione

In questo lavoro si vuole articolare una riflessione teorica sulle implicazioni pedagogiche delle nuove forme di disagio, concentrandosi su quelle che sono ascrivibili alla particolare configurazione che oggi assume l'immaginario collettivo in relazione alle mitologie del progresso e agli scenari catastrofici correlati alle attuali crisi sociali e ambientali.

Le ipotesi sottese all'argomentazione che si intende sviluppare in questo contributo sono essenzialmente tre, fra loro collegate. In base alla prima si assume che nella società occidentale contemporanea

l'immaginario sociale e mediatico rivesta un ruolo formativo rilevante. In funzione della seconda si sostiene che l'immaginario sia caratterizzato da tendenze opposte e complementari che affondano le radici nella tradizione moderna e che sono riconducibili ai miti salvifici del progresso e ai timori delle catastrofi. Si assume infine che tale immaginario concorra a costruire un clima culturale che produce degli apprendimenti che generano una sensazione di disagio diffuso. L'obiettivo di questo scritto è di attivare una riflessione sui fenomeni in questione, collegandoli in particolare al rapporto tra essere umano e natura, con lo scopo di individuare una possibile risposta pedagogica ai problemi evidenziati.

A tal fine, dopo aver connotato il disagio come prodotto storico e sociale, si esploreranno le mitologie del progresso e le paure della catastrofe presenti nell'immaginario collettivo, per poi ricostruire alcune delle nuove forme di disagio connesse al quadro culturale delineato. In particolare, ci si soffermerà sul disagio legato alla paura della natura, tematizzandolo come esito possibile degli apprendimenti che innervano il tessuto sociale attraverso l'immaginario precedentemente descritto. Nell'ultima parte del saggio, infine, si vaglierà una possibile strategia educativa volta ad affrontare le questioni sollevate. Tale proposta formativa intende favorire una rielaborazione pedagogica dell'immaginario da attuarsi in specifici *setting* formativi, che sappia tenere conto anche di come la pedagogia stessa, nella sua tradizione, abbia prodotto determinate rappresentazioni della natura.

## *2. Il disagio come situazione appresa*

Prima di entrare nel merito delle questioni, si esporrà brevemente che cosa si intende per disagio, quali sono le dimensioni che lo compongono e perché possa legittimamente divenire oggetto di studio e di trattamento pedagogico.

Per comprendere il disagio, occorre per prima cosa interrogare come questo impatti sulla dimensione esistenziale. La vita umana è fragile, in quanto è esposta all'imponderabile, al contingente, all'imprevedibilità degli eventi ed è irrimediabilmente segnata da una condizione di sofferenza. Ciascuno nel corso della propria esistenza deve imparare a fare i conti con i propri limiti e con la finitezza che contraddistingue il vivente. Proprio lo scarto e la tensione fra ciò che si è e ciò che si vorrebbe, potrebbe, dovrebbe essere, fra l'effettività e la possibilità, rappresenta la cifra del travaglio interiore di ogni essere umano. Il disagio pertanto «riguarda il singolo individuo nel momento in cui viene visto come qualcosa di inevitabile, di intrinseco alla stessa esistenza umana in quanto finita, limitata, segnata dalla caducità»<sup>1</sup>. Il disagio in questi termini è un elemento strutturale e ineliminabile dell'esistenza. Tuttavia le rappresentazioni del disagio, le modalità attraverso cui si manifesta e in cui viene tematizzato, vissuto e affrontato, variano a seconda della società e dell'epoca storica. Il disagio è anche un prodotto culturale, socialmente costruito, che trascende l'esclusività della dimensione privata e individuale:

E' qui in causa la dimensione sociale del disagio: quelle condizioni – materiali, sociali, culturali, storicamente determinate – che non appartengono al singolo soggetto, ma che hanno presa su di lui o su di lei influenzandone le possibilità di azione, di pensiero, di autocomprensione, di relazione<sup>2</sup>.

Si tratta allora di «rendere politico il male di vivere, mostrare la sua dipendenza non solamente dai moti dell'anima ma dalle concrete e

---

<sup>1</sup> C. Palmieri, *Dal disagio al disagio educativo. Prospettive di ricerca per uno sguardo pedagogico*, in *Crisi sociale e disagio educativo. Spunti di ricerca pedagogica*, a cura di C. Palmieri, Milano, FrancoAngeli, 2012, p. 23.

<sup>2</sup> *Ibid.*, p. 26.

materiali condizioni di vita»<sup>3</sup>. Il disagio riguarda sia i singoli che la collettività e si dà come risultato dell'intreccio tra le caratteristiche individuali e il contesto familiare, territoriale, sociale, politico di appartenenza. Dal punto di vista pedagogico, ciò significa che il disagio è una situazione appresa, poiché «in qualunque condizione si nasca, si impara poi *di* e *a* essere a disagio o *di non* essere a disagio [...]». Lo si impara perché si è presi quotidianamente in una rete di relazioni, di vincoli, di sollecitazioni, di occupazioni, ma anche e soprattutto di precomprensioni che orientano il proprio modo di essere al mondo»<sup>4</sup>. Se dunque ciascuno fa esperienza del disagio, il modo in cui questa esperienza si articola dipende largamente da fattori che rimandano a orientamenti culturali specifici, che fanno sì che si interpreti il disagio, i suoi segni, i suoi “sintomi”, attraverso determinate configurazioni di senso. Dunque prima di tutto è agli scenari sociali e storici che bisogna rivolgersi per esaminare le odierne forme di disagio, anche in relazione ad antichi e nuovi timori legati alla natura.

### *3. Il disagio e gli immaginari del progresso e della catastrofe*

La modernità, che in occidente si è annunciata come progetto di emancipazione umana attraverso il dominio sulla natura tramite il sapere scientifico e la tecnica, ha creduto nella possibilità storica di un illimitato progredire<sup>5</sup>. La moderna nozione di progresso ha enfatizzato il superamento della tradizione attraverso la rottura con gli schemi del

---

<sup>3</sup> R. Mantegazza, *L'educazione e il male. Riflessioni per una teodicea pedagogica*, Milano, FrancoAngeli, 2008, p. 53. In questa prospettiva il malessere dei singoli risulta profondamente implicato nella vita pubblica, in quanto si dà a partire da determinate condizioni materiali e socioeconomiche, condizioni che rimandano all'effettiva organizzazione della società, la quale dipende anche da scelte e processi di natura politica.

<sup>4</sup> C. Palmieri, *Dal disagio al disagio educativo*, in *Crisi sociale e disagio educativo*, cit., p. 30.

<sup>5</sup> S. Natoli, *Progresso e catastrofe. Dinamiche della modernità*, Milano, Marinotti Edizioni, 1999.

passato e ha indicato la possibilità di pensare la storia come contrassegnata da un processo di crescita governato e direzionato dall'uomo: «nel progredire c'è un "avanzare" e un "dirigersi verso"»<sup>6</sup>. Un processo volto al futuro, che si snoda in una sequenza temporale lineare e graduale che produce di continuo novità, potenzialmente all'infinito. Infatti, solo «l'illimitatezza del futuro rende pensabile un perfezionamento senza limiti»<sup>7</sup>. L'ordine sociale e naturale non è più considerato imm modificabile, dato una volta per tutte, ma è qualcosa che va progettato, costruito. Per tale ragione diviene misura dell'autoaffermazione dell'uomo, il quale si è così assunto il compito di agire nel e sul mondo al fine di trasformare quelle condizioni che consentano un miglioramento effettivo della qualità della vita. In particolare ha sognato di poter contenere, quando non liquidare, la fragilità propria della condizione umana, la sua costitutiva finitezza. Ridurre o eliminare il disagio, promuovere attivamente l'agio e il benessere divengono delle priorità sociali e politiche, da realizzarsi tramite l'incremento delle conoscenze scientifiche e l'innovazione tecnologica all'interno di un più vasto progetto politico e antropologico<sup>8</sup>. Proprio il disagio connaturato all'esistere sembra dunque essere al centro dell'attenzione dei moderni.

A dispetto dei molti successi ottenuti, la speranza di poter impiegare le conoscenze e gli strumenti più avanzati per alleviare il dolore, combattere la malattia, procrastinare la morte e rallentare l'invecchiamento, nel corso del Ventesimo secolo è in larga misura evaporata. La scienza e la tecnica hanno anzi mostrato il loro volto oscuro, sradicando ogni rassicurante ottimismo rispetto al *telos* della storia. Inoltre la furia degli elementi naturali ha continuato ad affliggere

---

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 55.

<sup>7</sup> *Ibid.*, p. 165.

<sup>8</sup> Per un approfondimento del rapporto tra la tecnica e il binomio agio/disagio si rimanda a: A. Ferrante, *Disagio e tecnica*, in *Crisi sociale e disagio educativo*, a cura di C. Palmieri, cit.

gli esseri umani, nonostante i tentativi di prevenzione dei disastri. Si è così prodotta «una sempre più accentuata divaricazione tra la comprensione che la modernità ha di sé – l'ideologia del progresso – e ciò che essa sta divenendo. Una divaricazione che genera indomabili instabilità. Il moderno non raggiunge più se stesso»<sup>9</sup>. Sicché è andato via via a più livelli consolidandosi e diffondendosi un immaginario catastrofico che annuncia un futuro incerto e angosciante. Si è passati dall'entusiasmo verso il progresso alla paura della catastrofe, dalla percezione individuale e collettiva di un futuro carico di promesse a quella di un futuro minaccioso<sup>10</sup>. L'attuale crisi economica e finanziaria, nonché il dramma ecologico e le stime circa gli sviluppi della situazione globale rispetto al mutamento climatico, alla riduzione della biodiversità, all'esaurimento delle risorse naturali<sup>11</sup> sembrano giustificare e confermare l'attuale tendenza occidentale a vivere in un clima da “emergenza permanente”, gravato da uno sguardo sfiduciato, diffidente e allarmato verso l'avvenire. Il domani non è più ciò che viene incontro, ma è ciò che immancabilmente viene contro.

In generale, per immaginario si può intendere l'insieme delle rappresentazioni e delle narrazioni che circolano in un dato contesto culturale:

L'immaginario concerne il campo delle narrazioni, delle figurazioni e delle rappresentazioni che una società e l'insieme dei suoi soggetti mettono a punto per rendere leggibile l'esperienza storica. L'immaginario riveste dunque un ruolo essenziale nei processi della comunicazione, poiché tramite i suoi meccanismi collettivi è possibile comunicare nel quadro di una comprensione e condivisione del mondo. Nei prodotti

---

<sup>9</sup> S. Natoli, *Progresso e catastrofe*, cit., p. 211.

<sup>10</sup> M. Benasayag e G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi* (2003), trad. it. Milano, Feltrinelli, 2004.

<sup>11</sup> M. Andreozzi, *Verso una prospettiva ecocentrica. Ecologia profonda e pensiero a rete*, Milano, Led, 2011; G. Dalla Casa, *Ecologia profonda*, Torino, Pangea Edizioni, 1996.

Alessandro Ferrante

dell'immaginario reperiamo la possibilità di raccogliere e riannodare i fili dei dibattiti, competenze, saperi, desideri, timori: in breve, le “immaginazioni” che sono presenti in una società e richiedono una forma comunicativa accessibile. Si tratta di una funzione ordinativa dell'esperienza del mondo, di un mondo che – proprio in virtù della sua natura simbolica – necessita di un piano di congruenza<sup>12</sup>.

Nelle società tecnologicamente avanzate un ruolo determinante nella costruzione dell'immaginario è giocato dai media. Le idee che gli individui oggi hanno di sé e degli altri, le concezioni personali di natura e società, progresso e catastrofe, dipendono anche dall'esposizione ai differenti media e quindi sono veicolate dall'immaginario prodotto a livello mediatico. Risulta estremamente rilevante di conseguenza il modo in cui i media ad esempio inquadrano le catastrofi naturali, vale a dire il *frame*, ossia la cornice interpretativa entro cui collocano l'evento catastrofico. Ciò significa che le catastrofi naturali «sono in realtà ben poco naturali dal momento che colpiscono il mondo umano e perciò si danno immediatamente all'interno di un orizzonte storico e sociale. Così il cataclisma va letto con occhi storici e politici»<sup>13</sup>. Diviene quindi di fondamentale importanza considerare l'impatto formativo dei media sui soggetti, riannodando le rappresentazioni individuali a quelle collettive, anche al fine di impostare un'interpretazione della valenza politica dell'immaginario, che non riduca ingenuamente questioni di ordine sociale alla dimensione della mera singolarità.

---

<sup>12</sup> S. Brancato, *Immaginari di contaminazione*, in *Post-umano. Relazioni tra uomo e tecnologia nella società delle reti*, a cura di M. Pireddu e A. Tursi, Milano, Guerini, 2006, p. 190. La definizione di immaginario che si è scelta in questo caso è piuttosto ampia e generica, ma proprio per tale ragione è anche sufficientemente elastica per tenere insieme diverse prospettive, senza dover approfondire il dibattito intorno a ciò che si intende per immaginario a seconda dei singoli autori o delle correnti di pensiero (si penso per esempio alla differenza fra le teorie di Lacan e quelle di Durand), in quanto condurrebbe troppo lontano dagli intenti di questo lavoro.

<sup>13</sup> R. Mantegazza, *L'educazione e il male*, cit., p. 71.

Se i media di volta in volta suscitano o enfatizzano le paure collocando entro determinate cornici interpretative il senso degli eventi catastrofici, gli sviluppi tecnoscientifici nell'ingegneria genetica, nelle bio e nelle nanotecnologie, al contempo pongono l'essere umano nelle condizioni di alterare radicalmente e profondamente la natura come mai era stato possibile, sollevando questioni di eccezionale interesse ontologico, epistemologico e bioetico. Al timore delle catastrofi naturali e delle crisi socioeconomiche, si aggiunge pertanto quello delle possibili conseguenze di un impiego dissennato delle biotecnologie. Se nel moderno la tecnica prevalentemente era considerata un docile strumento nelle mani dell'uomo, che operando sulla natura – una natura al tempo stesso amata, temuta, usata – poteva consentirne il dominio, da tempo si è diffusa la sensazione di essersi trasformati in strumenti dei propri strumenti, che la tecnica da mezzo sia divenuta un fine in se stessa, che sia autonoma e non più del tutto governabile, tanto che l'essere umano stesso rischia di divenire oggetto di manipolazione tecnica, nonché di essere ridotto a un semplice ingranaggio del sistema che ha creato e che non controlla più<sup>14</sup>. E non governando più la tecnica, l'uomo non governa neppure più la natura, dato che i due aspetti dal punto di vista ideologico oltreché pratico sono fin dalla modernità intimamente intrecciati. Certo, come si è scritto, l'uomo altera la natura intervenendo su di essa massicciamente, anche a livello genetico, ma non è più in grado di prevedere gli effetti del proprio operato, soprattutto nel medio e nel lungo periodo. La scienza non solo non pare più essere adeguata per offrire all'uomo la consolazione di una qualche speranza di salvezza intramondana, ma scatena controfinalità che ne destabilizzano la condizione, esponendo l'umanità a molteplici e gravi rischi: «la verità

---

<sup>14</sup> Cfr. G. Anders, *L'uomo è antiquato (vol. I). Considerazioni sull'anima nell'epoca della seconda rivoluzione industriale* (1956), trad. it. Torino, Bollati Boringhieri, 2007; U. Galimberti, *Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica*, Milano, Feltrinelli, 2009 (prima edizione 1999); M. Nacci, *Pensare la tecnica. Un secolo di incomprensioni*, Roma-Bari, Laterza, 2000.



della scienza contemporanea è, più che l'ampiezza di un progresso, quella delle catastrofi tecniche da essa provocate»<sup>15</sup>. Da qui la percezione dell'inadeguatezza umana di fronte agli scenari dischiusi dalla tecnica.

#### 4. *Le implicazioni catastrofiche delle nuove mitologie del progresso*

Il quadro sin qui delineato è ulteriormente complicato dal risorgere delle mitologie del progresso in una visione scienziata e prometeica, quale quella espressa nell'ambito del capitalismo avanzato dai gruppi che si rifanno alle filosofie transumaniste<sup>16</sup>. Il *transumanesimo*, pur nelle sue molteplici declinazioni, fa riferimento a coloro che si riconoscono in un progetto tecnico di perfezionamento dell'essere umano nei suoi aspetti estetici, morfologici, cognitivi, emotivi, genetici, attraverso un potenziamento (*enhancement*) e un eventuale superamento dell'uomo nelle forme in cui lo conosciamo. Con il termine "transumano" si vuole indicare infatti un essere umano incrementato, in transizione verso una nuova condizione umana, o meglio "post-umana", pensata come desiderabile e realizzabile grazie alla fiducia nei progressi del sapere scientifico e nelle sue applicazioni tecnologiche più innovative. I transumanisti sostengono il diritto degli esseri umani a migliorare la propria condizione, singolarmente e come specie, al fine di passare da un'evoluzione naturale, quindi "cieca", casuale e ingovernabile, a una controllata e pilotata dall'uomo stesso:

---

<sup>15</sup> P. Virilio, *La bomba informatica* (1998), trad. it. Milano, Cortina, 2000, p. 1.

<sup>16</sup> La produzione teorica da parte di autori che a partire dagli anni '80 del Novecento hanno sviluppato le coordinate del pensiero transumanista o che comunque sono affini a tale impianto filosofico per posizioni etiche, epistemologiche, temi trattati, ambiti di ricerca, è molto ampia e comprende studiosi afferenti a diverse aree disciplinari, quali Alexander Chislenko, Raymond Kurzweil, Nick Bostrom, Max More, Natasha Vita More, David Pearce, Anders Sandberg, Aubrey de Gray, Julian Savulescu, James Hughes, esperti di robotica come Hans Moravec e Kevin Warwick, artisti come Stelarc. Segnaliamo alcuni siti transumanisti liberamente consultabili, in cui sono disponibili online diversi articoli, saggi, recensioni, interviste, filmati: [www.estropico.com](http://www.estropico.com); [www.extropy.org](http://www.extropy.org); [www.humanityplus.org](http://www.humanityplus.org); [www.transumanisti.it](http://www.transumanisti.it).

L'idea cardine del transumanesimo può essere riassunta in una formula: è possibile ed auspicabile passare da una fase di evoluzione cieca ad una fase di evoluzione autodiretta consapevole. Siamo pronti a fare ciò che oggi la scienza rende possibile: prendere in mano il nostro destino di specie. Siamo pronti ad accettare la sfida che proviene dai risultati delle biotecnologie, delle scienze cognitive, della robotica, della nanotecnologia e dell'intelligenza artificiale, portando questa sfida su un piano politico e filosofico, per dare al nostro percorso un senso e una direzione<sup>17</sup>.

Per i transumanisti occorre oltrepassare i confini biologici, al fine di rimuovere tutte le condizioni della vita ritenute indesiderabili: morte, vecchiaia, sofferenza, malattia, timidezza, disturbi psichici, disabilità. In questo senso, si pongono in continuità con parte della tradizione moderna, esasperandone alcuni tratti, in particolare l'ottimismo rispetto al divenire storico, il ruolo salvifico della tecnoscienza, il sentimento di onnipotenza implicito nel desiderio di immortalità e nell'ossessione per il superamento dei vincoli biologici, il pensiero dicotomico che disgiunge natura e cultura, biologico e tecnologico, organico e inorganico, naturale e artificiale. Tali nette contrapposizioni risultano funzionali alla squalificazione del primo termine di ogni binomio, cui si assegna una connotazione negativa, e all'esaltazione del secondo, che è pensato al contrario come volano per magnificare l'uomo svincolandolo in larga misura dall'eredità filogenetica che lo destina a morte certa e che costituisce un limite al libero sviluppo delle potenzialità fisiche e intellettive. La denigrazione del corpo, le azioni che su di esso i transumanisti desiderano intraprendere, rimandano a «una rappresentazione del medesimo che vede tra i propri tratti fondamentali

---

<sup>17</sup> La citazione è tratta dalla premessa del *manifesto dei transumanisti italiani*, disponibile online sul sito: <http://www.transumanisti.it/> (consultato il 09/03/2013).

la sfida alla storicità, alla mortalità e alla stessa materialità del corpo, il disprezzo per i limiti fisici e la concomitante esaltazione della libertà, del cambiamento e dell'autodeterminazione»<sup>18</sup>. Secondo i transumanisti, in sostanza, nell'epoca della tecnica l'uomo, soprattutto nelle sue declinazioni corporee e biologiche, è divenuto obsoleto e va riprogettato, potenziandone le capacità fisiche e cognitive al fine di favorirne la transizione verso nuove forme evolutive, definite per l'appunto post-umane: «Non si tratta più di perpetuare la specie umana mediante la riproduzione, ma di perfezionare l'individuo tramite la riprogettazione»<sup>19</sup>. Nella visione transumanista, in sintesi, la natura è considerata una "matrigna" che di volta in volta è temuta, denigrata e sfidata attraverso la volontà di potenza dell'uomo che si vuole imporre su di essa tramite il sapere tecnoscientifico.

Si riproduce così ancora una volta a livello di immaginario e di dibattito filosofico internazionale l'annoso conflitto tra posizioni tecnofobe e tecnofile<sup>20</sup>, le quali hanno tuttavia in comune il riferimento a un futuro catastrofico, dove la catastrofe è interpretata a seconda delle prospettive come rischio di annientamento dell'umano a opera della tecnica (posizione tecnofoba), oppure come condizione del suo incremento e superamento grazie alla tecnoscienza (posizione tecnofila). In ogni caso, tutto ciò chiama nuovamente in causa il rapporto tra natura e cultura<sup>21</sup>, tra biologico e tecnologico, all'interno però di uno scenario contrassegnato dalla costitutiva incertezza circa il futuro del mondo e dell'umanità, lacerato tra la riemersione di antiche speranze e di vecchi e nuovi timori. Come ha scritto Salvatore Natoli, l'essere umano oggi «è

---

<sup>18</sup> P. Borgna, *Corpi fragili. Tecnologie di immortalità e condizione umana*, in *Fragilità. Sguardi interdisciplinari*, a cura di A. M. Mariani, Milano, Unicopli, 2009, p. 277.

<sup>19</sup> Stelarc, *Da strategie psicologiche a cyberstrategie: protesica, robotica, esistenza remota*, in *Il corpo tecnologico. L'influenza delle tecnologie sul corpo e sulle sue facoltà*, a cura di P.L. Capucci, Bologna, Baskerville, 1994, p. 63.

<sup>20</sup> M. Nacci, *Pensare la tecnica*, cit.

<sup>21</sup> R. Marchesini, *Post-human. Verso nuovi modelli di esistenza*, Torino, Bollati Boringhieri, 2002.

chiamato a tenere testa all'improbabile, a dominare, per quel che può, la contingenza. Mai così forte, mai così esposto»<sup>22</sup>.

##### 5. *Le nuove forme di disagio*

La complessità che emerge da questo orizzonte culturale plurale, poliedrico, sfaccettato, divergente, segnato da rapidi e profondi mutamenti materiali e sociali che sconvolgono le abituali mappe cognitive e il modo di fare esperienza a livello individuale e collettivo, appare strettamente intrecciata a un immaginario sovente diviso come si è visto tra opposte tendenze fondate su una riproposizione di speranze e angosce di lungo corso, che tuttavia trovano una loro peculiare ridefinizione nel tempo presente, innegabilmente segnato dal predominio della tecnica. Tale scenario presenta opportunità inedite, ma anche numerosi aspetti problematici. Esso dà luogo a degli effetti che combinati fra loro provocano delle crisi che lambiscono più livelli (ecologico, sociale, culturale, economico, psicologico, educativo...), le quali si traducono o rischiano di tradursi in un disagio diffuso<sup>23</sup>. Un disagio che spesso resta latente e sommerso, non compare cioè in forme conclamate e chiaramente riconoscibili e anche quando diviene manifesto risulta per i servizi sociali difficile da intercettare e trattare. Un disagio inoltre che certamente investe i singoli, le loro biografie individuali, ma le cui radici vanno ricercate primariamente nel contesto storico e culturale. Miguel Benasayag e Gérard Schmit hanno osservato nei consultori psichiatrici e psicologici francesi una crescita esponenziale delle domande d'aiuto, tanto che i servizi «sono così diventati, un po' alla volta, una specie di imbuto in cui si riversa la tristezza diffusa che

---

<sup>22</sup> S. Natoli, *Progresso e catastrofe*, cit., p.48.

<sup>23</sup> Rispetto al disagio diffuso e alle fenomenologie che assume nel mondo contemporaneo, si veda C. Palmieri, a cura di, *Crisi sociale e disagio educativo*, cit.

caratterizza la società contemporanea»<sup>24</sup>. Il fenomeno ha raggiunto dimensioni tali che gli autori si domandano se la complessità del vivere sia oggi divenuta intrinsecamente patologica. Sempre più di frequente singoli individui, famiglie, istituzioni, si rivolgono ai servizi di ascolto per ottenere conforto, per lenire un malessere che non riescono spesso neppure a nominare. Il cambiamento in atto riguarda evidentemente l'evoluzione delle forme del disagio nella società contemporanea, le quali sono riconducibili anche a un crollo dei presupposti su cui si è basato il moderno che, come si è già sottolineato, ha provocato un decisivo cambio di segno nella percezione del futuro, che ha retroagito negativamente rispetto alle aspettative di vita dei soggetti, al senso che assegnano al mondo, agli eventi, a sé stessi, agli altri. La modernità aveva instillato infatti la speranza in un futuro radioso. Quando questa metanarrazione è venuta meno, la visione ottimista della storia si è capovolta nel suo contrario: la promessa è divenuta minaccia. Il tracollo ideologico e culturale che ne è derivato si è unito oggi alla recrudescenza della crisi economica generando gravi conseguenze. Si pensi a titolo esemplificativo al dramma che molti giovani stanno vivendo, rispetto all'assenza di reali e concrete opportunità di impiego e alla progressiva ma inesorabile erosione della dimensione progettuale<sup>25</sup>. I progetti di vita individuali non riescono più a connettersi ai progetti sociali, in quanto tanto i singoli quanto la società sembrano in balia di eventi imprevedibili e dunque non programmabili. Tutto pare essere demandato alla responsabilità del singolo, alla sua capacità di attivare autonomamente reti di aiuto e di sostegno, come peraltro è confermato dal tendenziale smantellamento del *Welfare* e del servizio pubblico.

Se inoltre il disagio riguarda l'essere umano, esso tuttavia tocca anche la natura, di cui ovviamente lo stesso uomo fa parte. Quello che

---

<sup>24</sup> M. Benasayag e G. Smith, *L'epoca delle passioni tristi*, cit., p. 9.

<sup>25</sup> C. Leccardi, *Sociologie del tempo. Soggetti e tempo nella società dell'accelerazione*, Roma-Bari, Laterza, 2009.

potremmo chiamare “il disagio della natura” – intendendo indicare con questa espressione la condizione di sofferenza e disequilibrio in cui versa il complesso dei viventi, dagli ecosistemi agli animali non umani, la quale è largamente imputabile ai comportamenti non ecologici e alle pretese egemoniche della nostra specie – gioca un ruolo fondamentale nell’attuale quadro storico, in quanto già oggi influenza, e lo farà sempre di più in futuro, le scelte di vita di molte persone, in un pianeta sempre meno abitabile a ragione dei cambiamenti climatici e della scarsità delle risorse, che non può reggere a lungo gli attuali livelli di consumo e l’incremento demografico della popolazione globale. In questo caso il rischio di catastrofi è quantomai reale<sup>26</sup>. Il problema diviene quindi comprendere come si combinano e che direzione assumeranno le crisi sociali e ambientali, a fronte di un immaginario culturale variegato, ma lacerato fra opposte tendenze salvifiche e catastrofiste.

La paura della natura, proprio per quanto scritto, è oggi difficilmente disgiungibile dalle questioni sociali. Le catastrofi naturali da un lato generano emergenze umanitarie – hanno quindi, com’è abbastanza ovvio, drammatici e profondi risvolti economici e sociali, oltreché ambientali – e dall’altro sono percepite come correlate direttamente o indirettamente all’agire umano, sia rispetto alle azioni che si ritiene possano avere concorso a provocare la catastrofe, sia alle azioni mancate, cioè a tutto quello che si sarebbe dovuto porre in essere per evitarle o per limitarne i danni e che invece colpevolmente non è stato compiuto.

Fra l’altro, rispetto al tema della catastrofe, c’è da considerare anche che le attuali interpretazioni egemoni delle catastrofi si discostano significativamente dalle tradizioni precedenti. Tanto in molte utopie politiche, quanto nelle concezioni religiose apocalittiche e millenariste, la catastrofe incorporava non solo la dimensione della distruzione e dell’annientamento, ma anche quella della fine seguita da una rinascita, da

---

<sup>26</sup> G. Dalla Casa, *Ecologia profonda*, cit.

un nuovo inizio. La catastrofe cioè implicava la dissoluzione di un mondo, la quale era foriera di un complessivo rinnovamento<sup>27</sup>. Essa era dunque una svolta, una trasformazione radicale, un rovesciamento di prospettiva<sup>28</sup>. Al contrario, nell'accezione corrente, quindi nel senso comune «catastrofe è sinonimo di rovina. Dopo la catastrofe non resta più niente o, quanto meno, niente di utilizzabile»<sup>29</sup>. Ci si trova a dover fronteggiare pertanto una sorta di impoverimento dell'immaginario catastrofico, pur a fronte (o forse proprio a causa di questo) della circolazione mediatica di molte immagini di disastri e di numerosissimi *films* dedicati al tema della catastrofe, anche e soprattutto naturale. Dopo la catastrofe non c'è niente, nessuna nuova alba attende un'umanità afflitta ma anche rigenerata. E se qualcosa resta, questo è rappresentato, per esempio in diversi *movies* o cartoni animati, in senso regressivo, come un ritorno dell'uomo a forme arcaiche e barbare, a una specie di "neoprimitivismo"<sup>30</sup>. Il che lascia intendere una difficoltà collettiva a immaginare altrimenti, a sfidare l'ordine esistente ipotizzando alternative percorribili. Problema politico certo, ma anche pedagogico, se consideriamo che la ragion d'essere dell'educazione è il cambiamento e questo presuppone una rottura parziale con ciò che c'è e al contempo un incontro col nuovo, con l'inedito, attraverso una capacità di prefigurazione degli esiti futuri dei processi che avvengono nel presente.

Ad ogni modo, in relazione alla situazione descritta, ci si trova di fronte a due ordini di problemi fra loro strettamente connessi: come

---

<sup>27</sup> In questa direzione, nell'ambito della ricerca scientifica e filosofica, sembrano muoversi anche alcune teorie dell'evoluzione, che interpretano la catastrofe naturale (correlata a mutamenti climatici ecc.) come uno dei principali fattori dell'evoluzione, in quanto gli eventi catastrofici concorrono a provocare estinzioni di massa e successivi fenomeni di speciazione. Per un approfondimento, si rimanda a T. Pievani, *Homo sapiens e altre catastrofi. Per un'archeologia della globalizzazione*, Roma, Meltemi, 2002.

<sup>28</sup> S. Natoli, *Progresso e catastrofe*, cit.

<sup>29</sup> *Ibid.* p. 196.

<sup>30</sup> È il caso di *films* come *Il pianeta delle scimmie*, *Io sono Leggenda*, *28 giorni dopo*, *The Road*, o il manga (poi divenuto un celebre cartone animato) *Ken il guerriero*.

interpretare i mutamenti globali e come gestirli. Sembra difatti ineludibile, anche se di per sé insufficiente, un approfondimento teorico interdisciplinare al fine di elaborare una concezione del presente sufficientemente articolata e complessa, per offrire una comprensione adeguata alle molteplici sfide del nostro tempo. Ma occorre anche provare a prendere posizione e ipotizzare delle risposte etiche, sociali e politiche alle diverse crisi. In entrambe le questioni diviene centrale benché non esaustiva la problematica inerente l'educazione.

#### *6. Le didattiche informali della paura*

Come le pratiche educative e il sapere pedagogico si collocano in questo scenario? Quale contributo specifico possono offrire per interpretare le trasformazioni in atto e agire su di esse? L'ipotesi è che le determinazioni storico-materiali e gli immaginari cui si è accennato producano rilevanti effetti formativi, incidendo sui corsi di vita individuali e collettivi in direzione di un disagio diffuso. Che cosa significa quindi oggi crescere in un clima di precarietà, di disorientamento e di emergenza permanente, in una società che sviluppa tecnologie che si sospetta sfuggano al controllo umano e che al contempo invadono sempre più gli spazi quotidiani e i corpi dei soggetti? Che cosa insegnano la paura e il sentimento di una costante esposizione agli eventi naturali e sociali? A cosa educano le presunte o reali catastrofi cui i media alludono o sulle quali informano? In che modo possono essere recepite educativamente le paure e le speranze del tempo presente, nonché il cambio di segno del futuro, che da promessa si fa minaccia? Che ruolo gioca in tutto ciò la percezione della tecnica e del suo rapporto con la natura, anche rispetto a uno scenario post-umano? Come educare oggi alla natura per sviluppare un atteggiamento e dei comportamenti maggiormente rispettosi ed equilibrati? Infine, come intervenire dal



punto di vista pedagogico per modificare almeno in parte le condizioni che producono disagio?

Tali interrogativi costituiscono lo sfondo problematico dal punto di vista educativo rispetto ai temi presentati in questo contributo<sup>31</sup> e restituiscono lo spessore di alcuni dei problemi che chi si occupa di educazione è chiamato a fronteggiare. Essi rimandano ineludibilmente alla necessità di un ripensamento profondo del fare educazione oggi, in quanto un «cambiamento nelle modalità diffuse di fare esperienza *richiede* quindi un cambiamento nelle modalità di fare esperienza educativa»<sup>32</sup>.

Rispetto alle questioni evidenziate, si approfondirà ora in particolare il tema della paura della natura. Nelle interazioni sociali e nell'immaginario collettivo si producono apprendimenti che condizionano il modo in cui i soggetti si relazionano alla natura<sup>33</sup>. Tali apprendimenti sono in alcuni casi ascrivibili a quelle che Sergio Tramma definisce le “didattiche della paura”, le quali rientrano nel più vasto campo dell'educazione informale. Questa «è individuabile in quelle esperienze relazionali e comunicative, riguardanti soggetti collettivi o individuali, in cui si registrano apprendimenti senza che vi siano istituzioni od organizzazioni manifestamente preposte allo scopo e senza che vi sia un'intenzionalità pedagogica, cioè un'intenzionalità che coscientemente pensa l'educazione in quanto tale»<sup>34</sup>. L'educazione informale riguarda dunque l'insieme di tutte quelle esperienze che di fatto producono apprendimenti e che trovano origine nelle “pedagogie implicite” che innervano il tessuto sociale e formano i soggetti al di là di ogni specifica volontà educativa e

---

<sup>31</sup> Per la loro ampiezza e complessità tuttavia non possono essere qui affrontati sistematicamente, in quanto ciò richiederebbe un'analisi approfondita, che non può essere condotta nei limiti di questo scritto.

<sup>32</sup> *Crisi sociale e disagio educativo*, a cura di C. Palmieri, cit., p. 184.

<sup>33</sup> In questo contributo ci si occuperà prevalentemente delle rappresentazioni sociali e degli apprendimenti relativi alla paura della natura. Ciò non significa ovviamente che non esistano altre rappresentazioni e altri apprendimenti che tematizzano diversamente il rapporto con la natura, ponendosi oltre un sentimento di paura.

<sup>34</sup> S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, Roma, Carocci, 2009, p. 36.

al di fuori delle tradizionali agenzie formative: scuola, Chiesa, famiglia, servizi educativi territoriali. A educare quindi non sono solo la scuola e i servizi: è anche e forse soprattutto la vita quotidiana che conduce ad esiti formativi rilevanti. Processi di globalizzazione, fenomeni migratori, pratiche di consumo, gruppo dei pari, disposizione degli spazi urbani, media, tecnologie, immaginari collettivi, concorrono a costituire soggetti e determinare traiettorie di vita<sup>35</sup>. Per “didattiche informali” si intendono pertanto «i modi e i percorsi, a prescindere dalla loro intenzionalità e rigore metodologico, attraverso cui si raggiungono esiti educativi, cioè apprendimenti»<sup>36</sup>. Tra queste peculiari e molteplici forme di educazione rivestono un ruolo formativo importante le didattiche informali della paura, che sebbene riguardino primariamente «le paure pubbliche e collettive socialmente vissute»<sup>37</sup>, investono anche i singoli individui. Tali didattiche sono riconducibili a due aree diverse, benché fra loro strettamente intrecciate:

La prima riguarda l'educazione *alla* paura, cioè quello stato che è esito (apprendimento) di azioni ed esperienze educative e si presenta come vissuto temporaneo o permanente di paura per i soggetti individuali e collettivi; la seconda area riguarda l'educazione *attraverso* la paura, cioè la condizione e il vissuto di paura intesi come vera e propria didattica, cioè un insieme di mezzi e “procedure”, intenzionali o no, che tendono a raggiungere obiettivi educativi<sup>38</sup>.

---

<sup>35</sup> Cfr. anche A. Ferrante e D. Sartori, *La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale*, in «Education, Sciences & Society», 2012, n. 6, pp. 235-253.

<sup>36</sup> S. Tramma, *Che cos'è l'educazione informale*, cit., p. 67.

<sup>37</sup> *Ibid.*, p. 75.

<sup>38</sup> *Ibid.*, pp. 75-76. Sebbene Tramma non citi esplicitamente tra le didattiche informali della paura il tema della natura, le sue riflessioni possono essere utili per impostare un ragionamento sugli apprendimenti che condizionano la percezione della natura nell'attuale contesto storico e culturale.

Per effetto di entrambe le aree della didattica informale della paura menzionate da Tramma, la paura della natura è divenuta per la collettività un'esperienza relativamente comune. Come già sottolineava Maria Montessori nei primi decenni del Novecento, la natura «fa paura alla maggior parte della gente. Si temono l'aria e il sole come nemici mortali. Si teme la brina notturna come un serpente nascosto tra la vegetazione. Si teme la pioggia quasi quanto l'incendio»<sup>39</sup>. L'uomo civile, questo «carcerato soddisfatto»<sup>40</sup>, si avvicina ad essa perlopiù per sfruttarla, per ragioni di salute o di consumo alimentare. Con i processi di industrializzazione e di urbanizzazione, larga parte della popolazione ha abbandonato le campagne e la vita agricola per trasferirsi nelle città, luoghi in cui gli spazi e i tempi della natura inevitabilmente si contraggono e subiscono una progressiva erosione. La natura che si incontra nelle grandi metropoli contemporanee, per esempio negli zoo o nelle rare aree verdi e nei parchi, è soffocata, addomesticata, circondata da colate di cemento, come se davvero, per usare l'espressione di Galimberti, fosse un'enclave nel regno umano<sup>41</sup>. La natura sembra essere confinata e bandita dalla cultura e dalla società, non solo in termini di pensiero (rispetto cioè alla dicotomia natura-cultura ravvisabile in molta filosofia occidentale<sup>42</sup>), ma come esperienza effettiva nel quotidiano. La distanza psicologica, affettiva, nonché fisica, che separa l'uomo occidentale dalla natura, negli ultimi secoli si è ulteriormente ampliata<sup>43</sup> e ha condotto a forme di disagio. I bambini, scrive ancora la Montessori «vivono molto lontani dalla natura ed hanno poche occasioni di entrare

---

<sup>39</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1948), Garzanti, 1999 (prima edizione Garzanti 1970), p. 74.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> U. Galimberti, *Psiche e technè. L'uomo nell'età della tecnica*, cit.

<sup>42</sup> R. Marchesini, *Il tramonto dell'uomo. La prospettiva post-umanista*, Bari, Dedalo, 2008.

<sup>43</sup> Cfr. M. Andreozzi, *Verso una prospettiva ecocentrica*, cit.; G. Dalla Casa, *Ecologia profonda*, cit.

in intimo contatto con essa o di averne una diretta esperienza»<sup>44</sup>. Concretamente, ciò significa che i bambini, soprattutto quelli nati e vissuti in città, crescono avendo scarse opportunità di fare esperienze immersi nella natura, imparando a conoscerla, ad amarla, rispettarla e a percepirla come parte integrante di essa. C'è una sorta di deprivazione, o quantomeno una significativa riduzione esperienziale, che riguarda in particolare le nuove generazioni (ma non solo loro). Tale condizione, che produce secondo la Montessori un'educazione inappropriata dei fanciulli, in quanto nega il loro bisogno di vivere nella natura e la loro spontanea curiosità verso di essa, rivela che sussiste un rapporto tra il disagio esistenziale e l'essere cresciuti privi di esperienze a contatto con la natura. Tanto che occorre «liberare possibilmente il fanciullo dai legami che lo isolano nella vita artificiale creata dalla convivenza cittadina»<sup>45</sup>. La vita sociale, se non permette fin da bambini di ritagliarsi dei momenti in cui entrare in una relazione profonda con la natura, non consente uno sviluppo armonico della personalità. L'educazione si pone in quest'ottica come un intervento correttivo volto a compensare lo squilibrio che si è venuto a creare nel rapporto tra essere umano e natura: «Noi dobbiamo ai bambini una riparazione più che una lezione. Dobbiamo guarire le ferite inconscie, le malattie spirituali, che già si trovano in questi piccoli graziosi figli dei prigionieri dell'ambiente artefatto»<sup>46</sup>. Da qui l'importanza dei "giardini" nell'architettura della *Casa dei bambini* e nel metodo educativo montessoriano. Più in generale, molte e diverse sono state nel corso dell'Ottocento e soprattutto del Novecento le scuole e le offerte educative territoriali orientate a recuperare una più intima relazione con la natura durante i processi di sviluppo dei giovani, dalle *Case di educazione in campagna* di Lietz, alla *École des Roches* di Demolins, dal movimento *scout*, fino alle più recenti esperienze di fattorie didattiche e di educazione

---

<sup>44</sup> M. Montessori, *La scoperta del bambino*, cit., p. 73.

<sup>45</sup> *Ibid.*

<sup>46</sup> *Ibid.*, p. 77.

ambientale. C'è stata e c'è pertanto una costante attenzione pedagogica rispetto alla natura, frutto di una rinnovata sensibilità ecologica, ma che al contempo è anche la presa di coscienza di un rapporto uomo-natura che si è fatto via via più complesso e problematico. Non si tratta ad ogni modo di assumere toni nostalgici o auspicativi e dolciasi, intrisi di romanticismo, vagheggiando intorno a un presunto “ritorno alla natura incontaminata”, quanto piuttosto di porre l'attenzione sul cambiamento dell'esperienza nella relazione tra uomo e natura, al fine di sottolineare che un tale mutamento ha profonde implicazioni pedagogiche, che talvolta possono provocare un disagio diffuso, che richiede forme di compensazione educativa.

La contrapposizione tra natura e cultura, presente tanto nella tradizione di pensiero occidentale, tanto oramai anche nella vita quotidiana, genera in parte dell'immaginario sociale la sensazione che la società sia un baluardo che consente di mantenersi in condizioni difensive e di sicurezza rispetto a una natura percepita come primitiva, selvaggia, pericolosa, che quindi va contenuta, monitorata, relegata ai margini del vivere civile, ma che proprio per il suo carattere di alterità ed estraneità esercita un fascino particolare. In essa ci si può addentrare adottando determinate precauzioni e solo in talune specifiche circostanze: per turismo, per sport, per sfida personale, per praticare la caccia, ecc. La paura della natura in questi casi viene sfruttata per scopi commerciali e consumistici, per resuscitare un sopito quanto inautentico bisogno d'avventura. Tali fantasie sono una delle forme attraverso cui si manifestano gli effetti socioeducativi del distanziamento dalla natura. A fare paura qui non è la natura reale, dato che la si incontra piuttosto di rado, ma quella immaginata.

La natura che tuttavia fa davvero paura, che cioè non è una mera sollecitazione del desiderio di fuga dalla realtà cittadina, è quella che spezza il cerchio di protezione della civiltà e irrompe in essa con la sua

violenza devastante. È qui in gioco il timore della catastrofe, dai terremoti agli uragani, dalle inondazioni alla siccità causata dai cambiamenti climatici. In questo caso è una paura ragionevole, forse addirittura sottostimata, soprattutto in relazione ai mutamenti legati alla crisi ecologica. È una paura a cui si è educati dai discorsi sociali e dai media, a meno che non se ne sia fatta esperienza diretta attraverso il coinvolgimento in eventi catastrofici. È tuttavia per ovvie ragioni una tipologia di paura prevalentemente legata al territorio di residenza. Ad esempio, è facilmente ipotizzabile che i lombardi non abbiano la stessa percezione di paura correlata alla possibilità e agli effetti di una catastrofe che gli abitanti dell'Abruzzo.

Un'altra forma di paura della natura che affonda le sue radici nelle didattiche informali che agiscono nell'immaginario collettivo, a cui si è già accennato in questo contributo, è quella legata ai rischi, presunti o reali, delle manipolazioni genetiche operate nell'ambito delle biotecnologie, che negli ultimi decenni hanno avuto una certa visibilità nei dibattiti pubblici, e che ampio spazio hanno trovato e trovano sui media, in particolare televisione e web. Si pensi a titolo esemplificativo alla clonazione o agli organismi geneticamente modificati<sup>47</sup>. La paura in quest'ultimo caso è legata alle possibili conseguenze dell'intervento umano sugli organismi viventi: alterando radicalmente la natura, si può incorrere in pericoli che non erano inizialmente previsti, patendo degli effetti che possono nel tempo causare gravi danni alle coltivazioni ma anche alla salute degli esseri umani e degli animali non umani. Qui la paura non è connessa a un singolo evento catastrofico, ma colonizza la micrologia del vivere quotidiano, in quanto riguarda l'alimentazione, dunque l'assimilazione di elementi esterni nel corpo. Un corpo che

---

<sup>47</sup> Cfr. J. Didur, *Re-Embodying Technoscientific Fantasies: Posthumanism, Genetically Modified Foods, and the Colonization of Life*, in "Cultural Critique", 2003, N. 53, pp. 98-115.

potrebbe così scoprirsi contagiato da agenti che ne compromettono nel medio e lungo periodo il funzionamento.

Poiché l'esperienza della natura nelle consuetudini di vita (in particolare delle metropoli) è in una certa misura venuta meno, in tutti questi esempi, per comprendere la paura della natura, occorre riferirsi all'immaginario. Essa trova infatti un'ampia eco sui diversi media, i quali amplificano la sensazione di essere esposti alla contingenza e all'imprevedibilità degli eventi sociali e naturali<sup>48</sup>, concorrendo ad alimentare una sensazione diffusa di disagio. Dai media apprendiamo i pericoli della natura, sono perciò i media stessi a fornire il *frame* per incorniciare le rappresentazioni collettive della natura. La natura, da terreno di conquista dei diversi saperi, ritorna a livello mediatico ad essere avvertita come un pericolo, verso cui la scienza pare essere sovente in scacco.

In una società in cui la presenza dei media è ampia e pervasiva, il ruolo formativo dell'immaginario diviene preminente rispetto all'allocatione dei valori, alla genesi di credenze, miti, schemi cognitivi di decodifica della realtà sociale e soggettiva, speranze e timori che affettivamente orientano le decisioni e i percorsi individuali e collettivi. Gli apprendimenti che si generano dall'esposizione all'immaginario mediatico entrano a volte in conflitto con l'educazione erogata dalle tradizionali agenzie formative (in *primis* scuola e famiglia), infatti «con l'avvento dei mass media e dell' "industria culturale", tutto l'universo educativo è stato radicalmente trasformato, poiché le agenzie tradizionali dell'educazione sono state spiazzate nella loro centralità sociale e all'interno dell'esperienza individuale di formazione, poiché è stato assegnato un ruolo sempre più centrale alla formazione

---

<sup>48</sup> Nell'analisi di Niklas Luhmann, i media (in particolare i mass media) producono costantemente nella società forme specifiche di irrequietezza e instabilità, imponendo i temi oggetto di dibattito pubblico, prediligendo le novità al noto, le cesure alla continuità. N. Luhmann, *La realtà dei mass media* (1996), trad. it. Milano, FrancoAngeli, 2002 (prima edizione 2000).

dell'immaginario»<sup>49</sup>. Elaborando i quadri di attribuzione di senso e significato, l'immaginario dunque è attualmente uno dei principali meccanismi di costituzione della soggettività. L'immaginario diffuso, diviso fra tendenze catastrofiche e desideri di controllo tecnico del biologico, tende a veicolare una certa immagine di natura che produce un atteggiamento di lontananza, di paura e diffidenza, di non appartenenza, di estraneità dell'umano rispetto al mondo non umano. Insegna cioè indirettamente un certo modo di pensare la relazione con la natura.

Quale risposta pedagogica ipotizzare dunque a scuola e nei servizi per rispondere alle didattiche informali della paura della natura? In prima istanza, i nodi problematici evidenziati possono essere affrontati a livello teorico avvalendosi di apporti provenienti dalla filosofia e dalle diverse scienze. Si potrebbe cioè condurre un'analisi critica e decostruttiva capace di mostrare gli effetti e le implicazioni pedagogiche dei mutamenti in atto e degli immaginari che li sostengono e alimentano. Tuttavia la pedagogia è una disciplina teorico-pratica, il cui fine è anche trasformativo, non solamente conoscitivo. Si tratta quindi di formulare ipotesi di intervento percorribili, individuando possibili strategie che possano orientare l'azione sul campo dei formatori. Rispetto all'oggetto specifico di questo lavoro, ciò significa chiedersi come aiutare chi a vario titolo si occupa di educazione ad affrontare il tema del disagio prodotto dalle crisi sociali e ambientali, interrogandosi sull'impatto che hanno gli immaginari (salvifici e catastrofici) e le didattiche della paura. Dal punto di vista educativo, il primo passo consiste nel cogliere il nesso tra il disagio individuale e le determinazioni storiche e sociali, sviluppando una consapevolezza critica, presupposto fondamentale per un possibile cambiamento di prospettiva, anche rispetto al rapporto con la natura<sup>50</sup>.

---

<sup>49</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, Roma-Bari, Laterza, 2003, p. 370.

<sup>50</sup> Secondo il pensiero di diversi autori afferenti tanto a prospettive ecologiste quanto a impostazioni postumaniste, le crisi sociali e le crisi ecologiche sono profondamente intrecciate e fanno parte di un'unica crisi che ha le sue radici in una visione del mondo



Cogliere il nesso fra l'esperienza individuale e i più ampi scenari culturali rappresenta pertanto la condizione preliminare per far fronte al disagio. Si tratta cioè a questo livello di trattare pedagogicamente la questione dell'immaginario. A tal fine, va messo in relazione quanto accade nella vita diffusa, che esercita un'influenza profonda su educandi ed educatori, con le pratiche educative intenzionalmente pensate e agite a scuola e nei servizi. Forse più che nel passato, infatti, oggi è indispensabile riflettere sul complesso rapporto tra educazione formale e informale. Orientativamente, occorre pensare a un intervento educativo intenzionale che tenga conto degli scenari storico-culturali descritti e al contempo della rilevanza assunta dall'educazione informale. Se in particolare poi si considera la valenza formativa dell'immaginario, appare ineludibile un confronto con l'immaginario stesso. Tanto più se il tema in questione riguarda il disagio connesso alle didattiche informali della paura della natura. In un percorso educativo quindi, come ridefinire il rapporto con la natura e la relazione fra umano e non umano? Come facilitare un attraversamento critico delle mitologie del progresso e degli immaginari catastrofici? In sintesi, quale proposta pedagogica può consentire una rivisitazione dell'immaginario?

Si intende di seguito delineare una strategia formativa che possa essere in grado di favorire nei soggetti una rielaborazione cognitiva e affettiva dell'immaginario. Poiché tale proposta si articola su una riflessione sulla natura, si esaminerà ora il rapporto tra educazione e

---

improntata al paradigma antropocentrico, il quale presuppone una preminenza etica, epistemologica e ontologica dell'essere umano sulla natura, che si traduce in svariate forme di separazione, opposizione e dominio. In questi termini, gli immaginari catastrofici e le mitologie del progresso sono il prodotto storico e culturale dell'atteggiamento antropocentrico occidentale. Non è pertanto possibile affrontare adeguatamente il disagio se non si tenta al contempo di attraversare criticamente l'antropocentrismo, anche al fine di promuovere un differente rapporto tra l'umano e il non umano. Cfr. M. Andreozzi, *Verso una prospettiva ecocentrica*, cit., M. Andreozzi, a cura di, *Etiche dell'ambiente. Voci e prospettive*, Milano, Led, 2012, G. Dalla Casa, *Ecologia profonda*, cit., R. Marchesini, *Il tramonto dell'uomo*, cit.

natura, provando a ricostruire alcune linee essenziali di tale rapporto alla luce dei mutamenti intervenuti nell'immaginario pedagogico rispetto a tale oggetto, operazione preliminare necessaria per impostare adeguatamente un lavoro educativo. Non è possibile infatti pensare di agire pedagogicamente sull'immaginario mediatico e sociale legato alla natura senza al contempo esplorare criticamente alcune delle immagini della natura prodotte dalla tradizione pedagogica, in quanto la stessa pedagogia è ovviamente un sapere ideologicamente connotato. Eludere un confronto prima di tutto con i presupposti e il posizionamento del sapere da cui si prende le mosse rischierebbe di trasformare il ragionamento che si sta qui abbozzando in una sorta di sterile critica ideologica alle ideologie.

#### *7. Educazione e natura*

Fin dalle origini della pedagogia nella civiltà occidentale, il tema della paura della natura e dei conseguenti tentativi di governarla appare assolutamente centrale e dirimente, tanto da attraversare i secoli, seppur in molteplici ramificazioni e declinazioni, giungendo fino a noi. Il rapporto tra educazione e governo della natura nella tradizione pedagogica ha assunto essenzialmente tre diverse accezioni, spesso fra loro intrecciate: educare *la* natura (in particolare la natura umana), educare *nella* natura, educare *alla* natura. Nel primo caso si fa riferimento a tutte quelle concezioni che postulano l'esistenza di una natura propria dell'uomo, la quale va espressa o viceversa addomesticata durante i processi di costituzione della soggettività. Nel secondo caso, invece, la natura è considerata un ambiente formativo, una sorta di "*setting* pedagogico", in cui diviene possibile educare le persone attraverso un contatto diretto con la natura stessa. Infine, l'educazione alla natura comporta che questa sia pensata come il contenuto esplicito (o talvolta

implicito) dell'apprendimento: si tratta di diffondere, divulgare, modificare, promuovere direttamente o indirettamente determinate idee, credenze, saperi, immagini, rappresentazioni della natura. In tutti e tre i casi, comunque, si ha a che fare con discorsi, immaginari educativi e prassi formative che pongono al centro la questione del governo della natura, facendone un asse fondamentale del pensiero educativo e delle preoccupazioni teorico-pratiche che hanno attanagliato a lungo e attanagliano ancora oggi le riflessioni di coloro che si occupano di educazione. In qualunque modo la si intenda, la natura non può essere lasciata agire spontaneamente, ma è qualcosa che va dominato perché possa generare esiti formativi. Tutta la storia della pedagogia pare in tal senso contrassegnata da un antropocentrismo latente, che occorre far emergere se si vuole promuovere un atteggiamento differente nei confronti della natura.

Le tre declinazioni del rapporto tra educazione e natura compaiono a volte singolarmente, altre invece come intimamente intrecciate, per esempio nell'*Emilio* di Rousseau, testo che segna una svolta decisiva nella storia della pedagogia moderna anche e forse soprattutto a partire dalla particolare configurazione che in esso assume la relazione fra educazione e natura. Come ha osservato Franco Cambi, il tema fondamentale dell'*Emilio* consiste nella «teorizzazione di una educazione dell'uomo in quanto tale (e non dell'uomo come cittadino) attraverso un suo "ritorno alla natura", cioè alla centralità dei bisogni più profondi ed essenziali del fanciullo»<sup>51</sup>. Ciò significa riconoscere e tutelare i caratteri specifici dell'infanzia, incoraggiando prima di tutto un rispetto dei ritmi di crescita e della libera iniziativa dei fanciulli. Ma perché questo progetto divenga possibile, occorre portare Emilio altrove, lontano dalla città e dalla corruzione che vi domina, per offrirgli l'occasione di crescere in un ambiente più protetto e autentico, in cui possa imparare a vivere sotto lo

---

<sup>51</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit., p. 153.

sguardo attento e sapiente del pedagogo. Secondo la ricostruzione di Cambi, nell'*Emilio* sono ravvisabili perlomeno tre significati diversi del termine "natura": «1) come opposizione a ciò che è sociale; 2) come valorizzazione dei bisogni spontanei dei fanciulli e dei liberi processi di crescita; 3) come esigenza di un continuo contatto con un ambiente fisico non urbano e quindi considerato più genuino»<sup>52</sup>. L'*Emilio* dunque è un'opera in cui sono presenti tutte le diverse declinazioni del rapporto tra educazione e natura: vi si teorizza come educare la natura umana rispettandone le inclinazioni (educazione della natura), si definisce la natura come contrapposta alla società suggerendo l'idea che essa persista in quanto spazio puro e incontaminato (educazione alla natura, ossia a una certa concezione della natura) e infine si sceglie di ambientare il processo formativo all'interno di un contesto naturale (educazione nella natura), benché questo sia di fatto reso artificiale dagli interventi del pedagogo, che ne sfrutta a più riprese le possibilità formative, trasformando la natura in un teatro pedagogico permanente.

Nella storia delle teorie educative, l'educazione è stata pensata come *antropogenesi*, vale a dire come una pratica di costituzione dell'essere umano secondo determinati criteri regolativi di tipo religioso, etico, sociopolitico. L'educazione è essenzialmente volta a un processo di umanizzazione, in quanto ha come ambito elettivo il "divenire-uomo" dell'uomo. Idea già presente nella nozione greca di *paideia*, che al di là dei diversi modelli antropologici e filosofici attraverso cui è stata di volta in volta teorizzata, rappresenta l'ideale «della formazione dell'uomo attraverso il contatto organico con la cultura»<sup>53</sup>. Come se l'essere umano fosse destinato a due nascite, una biologica e l'altra sociale e personale. All'educazione spetta quindi il compito di formare ciascun individuo fin dalla più tenera età perché possa costruire una propria identità e al

---

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> *Ibid.* p. 26.

contempo acquisire quelle competenze e quei saperi indispensabili per entrare a far parte del consorzio umano. In quest'ottica, educare significa in primo luogo educare la natura umana attraverso la cultura. Tuttavia, rispetto a come è stato posto in pedagogia il problema della formazione della natura umana, si possono evidenziare due differenti ordini di significazione, che pur affondando le radici nell'antichità, si sono manifestati distintamente nel mondo moderno. Essi sono stati evidenziati sinteticamente ma con grande efficacia da John Dewey in *Esperienza e educazione*:

La storia della teoria dell'educazione è caratterizzata dall'opposizione fra l'idea che l'educazione è svolgimento dal di dentro e l'idea ch'essa sia formazione dal di fuori; fra la tesi ch'essa è basata nelle doti naturali e la tesi che l'educazione è un processo di soggiogamento delle inclinazioni naturali e di sostituzione al loro posto di abiti acquisiti mediante la pressione esteriore<sup>54</sup>.

L'educazione è pensata nel primo caso come rimozione degli ostacoli esterni che impediscono il libero sviluppo del soggetto, nonché come attività volta a favorire lo svelamento dell'intima natura dell'essere umano, ossia di tutti quegli elementi innati che sono presenti in potenza nel soggetto e che attendono di essere scoperti, assunti consapevolmente e vissuti. L'educazione «intesa come “trar fuori” trova all'interno del soggetto (o della sua anima) il principio e la fine del proprio percorso di sviluppo»<sup>55</sup>. Tale concezione ricade nell'ambito di una metaforica educativa di tipo maieutico, per cui la natura umana è immaginata come intrinsecamente buona. Educare la natura significa per l'appunto coltivarla, farla affiorare, imparare a gestirla armoniosamente. Al contrario, nel secondo caso, predomina una logica disciplinare, fondata

---

<sup>54</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione* (1938), trad. it. Firenze, La Nuova Italia, 1967, p. 3.

<sup>55</sup> M. Tarozzi, *Pedagogia generale. Storie, idee, protagonisti*, Milano, Guerini, 2001, p. 47.

su un rigoroso controllo del processo di crescita e su un marcato orientamento che avviene dall'esterno e finisce per imporsi sul singolo, plasmandolo. L'educazione strappa i soggetti da una condizione residuale di bestialità, ne reprime gli istinti, ma così facendo al contempo li libera, li rende più civili, quindi più umani. È qui in gioco una metaforica di tipo scultoreo, per la quale la natura umana è votata alla dissoluzione e alla violenza, va quindi temuta e di conseguenza contenuta, ordinata, addomesticata, forgiata, come se fosse una materia grezza da modellare, che tuttavia non smette mai di opporre resistenza. Se nella maieutica il processo educativo rimanda alle immagini della nascita, della semina, della fioritura, nella scultorea dominano semantiche belliche, militari, agonistiche. La prima riduce l'educazione a un parto e l'educatore a un'ostetrica, la seconda la rende una lotta fra forze antagoniste, in cui all'educatore spetta il compito di piegare e domare le inclinazioni presenti nell'educando. La prima non riesce a pensarsi e a essere pensata che come "educazione buona", la seconda che come repressione, ossia "educazione cattiva"<sup>56</sup>.

In base a quanto scritto, si può affermare che anche nell'immaginario pedagogico è possibile rinvenire una connotazione duplice e speculare, che pensa la natura (in questo caso la natura umana) facendo riferimento a tendenze contrapposte, glorificanti o demonizzanti. In entrambi i casi, ad ogni modo, si è in presenza di metaforiche ascrivibili a modelli antropologici dipendenti da assunzioni ideologiche e assiologiche fortemente impregnate di presupposti ontologici e metafisici. Durante il Novecento, il declino dell'ontologia e della metafisica, la crisi delle grandi narrazioni, la decostruzione critica dei modelli occidentali che si pretendevano sovrastorici ad opera di numerosi autori, da Foucault a Derrida, combinati con la progressiva laicizzazione e scientificizzazione

---

<sup>56</sup> J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale. Introduzione al mondo della formazione*, Milano, Unicopli, 2006.

della pedagogia<sup>57</sup>, hanno prodotto nella teoresi pedagogica un arretramento sostanziale rispetto all'idea di una natura umana da educare, tanto da provocare quasi la scomparsa della tematica dai dibattiti, salvo poi essere riesumata in alcune posizioni spiritualiste e personaliste, di matrice cristiana<sup>58</sup>. L'oblio della questione della natura umana dai discorsi accademici non comporta che questa non abbia ancora una gravidanza nelle pratiche formative. Infatti ciascun educatore, che sia un genitore o un professionista del settore, educa anche sulla base di assunti impliciti, che rimandano a modelli antropologici spesso latenti, i quali innervano inconsapevolmente le pratiche, determinando potenti effetti educativi. Le metaforiche scultoree e maieutiche, per quanto occultate e rimosse nei discorsi pedagogici, riemergono negli agiti dei formatori:

Da quanto abbiamo detto, in ogni contesto, pratica, occasione educativa vivono una o più idee di educazione – di cosa sia l'educazione –, che a loro volta implicano dei modelli antropologici – chi sia o debba essere l'uomo che si educa o da educare. Si tratta di modelli e idee che non abitano solo nella mente dei singoli educatori, coordinatori o manager di cooperative, scuola o servizi: essi vivono nelle tradizioni operative, nelle dichiarazioni d'intenti ma anche nell'organizzazione materiale ed economica dei contesti in cui si fa educazione<sup>59</sup>.

---

<sup>57</sup> La filosofia dell'educazione, che per grandissima parte della storia delle teorie educative ha coinciso con la pedagogia, tra il XIX e il XX secolo, ha subito un drastico processo di riduzione e di specializzazione. Da ambito generale e primario della pedagogia è divenuta un ambito particolare e secondario, specializzandosi sia rispetto agli altri saperi, sia al proprio interno. F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza 2003 (prima edizione 2000).

<sup>58</sup> Si sta facendo riferimento a tutte le forme di spiritualismo e personalismo pedagogico che hanno animato la scena culturale pedagogica nel Novecento, ma che oggi appaiono a loro volta in declino. Per un'analisi di queste correnti e del loro ruolo nel dibattito pedagogico, si rimanda a: F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, cit.; e J. Orsenigo, *Schegge di pedagogia generale*, cit.

<sup>59</sup> C. Palmieri, *Ripartire dall'esperienza educativa*, in *Crisi sociale e disagio educativo*, a cura di C. Palmieri, cit., p. 191.

Le tradizioni operative e le rappresentazioni individuali, specialmente nelle loro caratterizzazioni implicite e inconsapevoli, trovano un ancoraggio negli immaginari sociali e pedagogici diffusi, sono dunque l'esito di processi di educazione informale. Chi oggi si occupa di pedagogia, o riveste il ruolo di professionista dell'educazione, non può pertanto prescindere dal prendere in carico tali aspetti.

#### *8. Conclusioni. Per una rielaborazione pedagogica dell'immaginario*

In base a quanto scritto, occorre dunque comprendere quali idee educative e antropologiche si trovino a livello di educazione diffusa e nelle istituzioni formative, come queste agiscano impattando sui soggetti della formazione, che siano educatori o educandi. È necessario creare un "ponte" tra educazione formale e informale, progettando e allestendo percorsi formativi specifici, mirati a produrre una rielaborazione dell'immaginario rispetto al tema dell'educazione della natura umana, al fine di svelare e trattare pedagogicamente le idee di uomo, educazione e natura in atto nei differenti contesti educativi. Si tratta da un lato di leggere con uno sguardo pedagogico, attento anche alle dimensioni latenti, i processi di educazione informale che agiscono nell'immaginario sociale e mediatico, smascherandone la funzione politica e la capacità di condizionamento educativo, dall'altro di far emergere tali impliciti in appositi *setting* formativi, impiegando strumenti didattici e metodologici con un'attitudine partecipativa e laboratoriale, facendo leva ad esempio su sollecitazioni autobiografiche, corporee (dal gioco di ruolo a pratiche di drammatizzazione), poetiche, letterarie, filmiche, musicali, audiovisive, per poi favorire nella dimensione del gruppo la riappropriazione riflessiva dei significati, rimettendoli in circolazione e affrontandoli educativamente, ossia promuovendone un attraversamento cognitivo e affettivo, comunque ludico, esperienziale, attivo, capace di generare una



presa di coscienza e al contempo un distanziamento critico. Sempre avendo cura di raccordare esplicitamente la dimensione degli immaginari personali a quelli sociali, diffusi nella cultura di appartenenza. Le diverse attività e sollecitazioni servono per ancorare la riflessione a un materiale prodotto durante il percorso dai partecipanti, che interroghi direttamente la loro vita e le loro concezioni esplicite e implicite, per poi confrontarle con alcune delle rappresentazioni culturali egemoni che possono essere fatte emergere attraverso l'esplorazione di determinati oggetti culturali (*films*, racconti, canzoni, ecc.), annotando i punti di convergenza e di divergenza. Il fine è di prendere coscienza del proprio posizionamento inconsapevole, destrutturando e al contempo vivificando un immaginario che può presentarsi spesso calcificato, ingenuo, appiattito sul senso comune. La proposta formativa qui enunciata va dunque nella direzione di una rielaborazione pedagogica dell'esperienza<sup>60</sup> dei soggetti impegnati in attività educative ed è rivolta tanto agli educandi quanto in particolare agli educatori.

Se poi si ritiene che, come scrive Mantegazza, la «ricerca di un equilibrio tra artificio e naturalità, tra natura e cultura, potrebbe diventare il grande imperativo pedagogico per il XXI secolo»<sup>61</sup>, allora non si può non porre attenzione alle modalità attraverso cui si pensa e si pratica l'educazione alla natura. Se si desidera proporre un'educazione differente alla natura, se cioè si intende sostenere un diverso atteggiamento delle persone nei confronti dell'ambiente, anche per ridurre il disagio connesso al distanziamento attuale dalla natura, non è di per sé sufficiente fare informazione per sensibilizzare, né portare i bambini e i ragazzi in escursione nei boschi, a visitare parchi e riserve, per quanto le campagne di informazione e le gite didattiche siano utili e importanti.

---

<sup>60</sup> Il concetto di rielaborazione pedagogica dell'esperienza, così come la proposta di lavoro educativo qui formulata, trovano la loro origine nelle teorie educative di Riccardo Massa e di Cristina Palmieri.

<sup>61</sup> R. Mantegazza, *Educare con gli animali*, Roma, Meltemi, 2002, p. 41.

Occorre a mio avviso che queste esperienze divengano oggetto di un intenso lavoro di rielaborazione. Il rischio altrimenti è che restino solamente attività piacevoli (la gita), o che si riduca l'educazione ambientale a mero nozionismo (la campagna informativa). Inoltre, come si è già avuto modo di sottolineare più volte, è fondamentale trattare educativamente la questione dell'immaginario, dimensione che rimane invece esclusa da molte delle principali forme di educazione ambientale oggi presenti<sup>62</sup>. La mia proposta formativa, che allo stato attuale è solamente un'ipotesi di lavoro, pur contenendo diversi sbocchi operativi, intende coniugare un'attivazione esperienziale, che coinvolga emotivamente e intellettualmente i soggetti, con una riflessione sistematica capace di congiungere gli aspetti formali e informali, manifesti e latenti, che si danno nei diversi contesti formativi, favorendo al contempo l'emersione e il trattamento pedagogico delle rappresentazioni individuali e degli immaginari culturali, anche nell'ottica di promuovere un pensiero critico, reticolare, sistemico e relazionale, improntato a una visione ecologica non solo dell'ambiente naturale, ma anche di quello umano e culturale. Un lavoro educativo così impostato potrebbe inoltre aiutare a enucleare "sul campo", ossia dall'interno delle esperienze formative stesse, le forme di disagio connesse alla paura della natura socialmente prodotta e correlata agli immaginari catastrofici e del progresso.

---

<sup>62</sup> Per una disamina del rapporto tra ecologia, educazione e pedagogia, e una riflessione sulle implicazioni epistemologiche e metodologiche di alcune pratiche formative rispetto al tema dell'educazione ambientale, si rimanda a: M. Bonnett, *Retrieving nature: Education for a post-humanist age*, Blackwell, Malden Mass, 2004; E. Marescotti, *Per una scienza dell'educazione aperta al dialogo interdisciplinare: il caso emblematico del rapporto con l'Ecologia*, in «Education, Sciences & Society», 2012, n. 6, pp. 217-233; H. Pedersen, *Is 'the posthuman' educable? On the convergence of educational philosophy, animal studies, and posthumanist theory*, in "Discourse: Studies in the cultural politics of education", 2010, Vol. 31, n. 2, pp. 237-250; A. Stables e W. Scott, *Post-humanist liberal pragmatism? Environmental education out of modernity*, in "Journal of Philosophy of Education", 2001, n. 35, pp. 269-279.