

Per abitare il mondo tra cura e bellezza Inhabiting the world between care and beauty

Orietta Vacchelli*

Riassunto

Nel tentativo di delineare possibili canoni interpretativi della società contemporanea, il discorso pedagogico suggerisce l'urgenza educativa di promuovere un rinnovato e armonico rapporto tra l'uomo e gli ambienti di vita in un generale ripensamento dei modi delle relazioni umane. Tra plurali prospettive euristiche nel solco della pedagogia dell'ambiente, far riscoprire lo stupore e la bellezza del *vivere insieme nel mondo*, mediante i diversi linguaggi storico-artistici nell'incontro con il patrimonio paesaggistico e culturale, dischiude significative occasioni di promozione umana e di sostenibilità, in cui l'imparare le posture della cura rappresenta la conquista più alta, sempre in divenire, mai definitiva.

Parole chiave: educazione, paesaggi, cura, bellezza, arte.

Abstract

In an attempt to outline possible interpretative canons of contemporary society, the pedagogical discourse suggests the educational urgency of promoting a renewed and harmonious relationship between man and the living environments in a general rethinking of the ways of human relationships. Among plural heuristic perspectives in the wake of environmental pedagogy, to rediscover the amazement and beauty of *living together in the world*, through the different historical-artistic languages in the encounter with the landscape and cultural heritage, opens up significant opportunities for human promotion and sustainability, in which learning the postures of care represents the highest conquest, always in progress, never definitive.

Key words: education, landscapes, care, beauty, art.

Articolo sottomesso: 07/09/2023, accettato: 07/11/2023

Pubblicato online: 29/12/2023

* Professore associato, Università Telematica Pegaso.

Doi: 10.3280/ess2-2023oa16439

1. Introduzione

“Gli alberi, ciascuno nella singolarità che è loro propria, attraverso le storie che ci hanno accompagnato fin dall’infanzia, quando imparavamo a conoscerli e a riconoscerli, continuano a raccontarci fiabe, avventure romanzesche, solitudini bucoliche” (Demetrio, 2018, p. 91).

Le recenti tragedie mondiali, tra pandemia, catastrofi ambientali e guerre che gravano ancora sul nostro pianeta hanno generato nei popoli profonde sofferenze e separazioni, in un diffuso stato di individualismo e di indebolimento del tessuto sociale. Impauriti e increduli per tali eventi inaspettati e caratterizzati da inaudita tragicità che hanno sconvolto le nostre vite quotidiane, ci accorgiamo che troppo spesso “ci siamo lasciati assorbire dalle cose e frastornare dalla fretta” (Dal Pane, 2020, p. 22) e abbiamo perso di vista il vero senso del vivere, a tal punto che il buio sembra essere calato sull’umanità.

Avvertiamo il bisogno di “qualcuno che ci venga incontro [...], si metta al nostro fianco, ci accompagni nel cammino” (p. 10) ed è da una simile urgenza che si sottolinea quanto l’azione educativa possa supportare nel far riscoprire la bellezza del vivere insieme, nel far ripensare gli stili di vita, le relazioni tra le persone e con il mondo, l’organizzazione delle società, nel saper ridare significato all’esistenza stessa (Birbes, 2016).

Così narrava Giono nel suo libro *L'uomo che piantava gli alberi* (1996): “si trattava, quando intrapresi la mia lunga passeggiata in quel deserto, di lande nude e monotone [in cui] mi trovavo in mezzo a una desolazione senza pari” (p. 15). A distanza di pochi anni – il racconto così si conclude – “lo stesso luogo si era trasformato in una foresta in cui era impossibile non restare soggiogati dalla bellezza di quei giovani alberi in piena salute” (p. 35).

Con la volontà di superare indifferenza, noncuranza ed egoismi personali nella consapevolezza della comune appartenenza alla famiglia umana, potremo anche noi contribuire a *far germogliare* semi di speranza, riscoprendo la bellezza di un’alba nuova per trasformare le “lande deserte” ed opprimenti in nuove foreste rigogliose e solidali.

L’intento del presente contributo è quello di indagare come mediante l’arte, nelle sue variegate forme ed esperienze educative, si possa ritrovare “il bello che nutre la speranza per superare le paure [...], per essere forti nell’accettare con coraggio le avversità, per coltivare la capacità di guardare la realtà da inedite prospettive” (Zizioli, 2021, p. 226) e per saper tessere reti di prossimità *nell’aver riguardo del mondo*, a partire dallo ‘sguardo’ dell’artista nel raccontare e rappresentare natura e paesaggi.

2. Per una nuova armonia tra l'uomo e gli ambienti di vita

Appare ormai largamente condivisa l'affermazione che l'attuale modello dominante di sviluppo non sia più sostenibile. Il degrado ambientale con i devastanti impatti dei cambiamenti climatici e l'accentuata frammentazione sociale nelle acute disuguaglianze socio-economiche sono solo alcune delle tante pressanti questioni della nostra epoca che testimoniano quanto l'investimento nella sola crescita economica non sia in grado di generare un miglioramento della qualità della vita per l'intera umanità.

Anche i maggiori sforzi della ricerca tecnologica e scientifica hanno da essere indirizzati nel considerare il *servizio* che essi possono offrire alle società umane, secondo una nuova idea di sviluppo ove sostenibilità economica, ambientale e sociale siano strettamente coniugate, e affinché possano dare un nuovo impulso nel supportare il raggiungimento dei 17 obiettivi definiti nell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. Infatti, interpretare la crisi ecologica solo in termini tecnologici potrebbe condurre a ritenere che sia sufficiente impostare alcuni correttivi nelle politiche di gestione delle risorse per avviare processi di risoluzione. Tuttavia, benché gli approfondimenti euristici delle comunità scientifiche e i processi innovativi introdotti dal progresso tecnologico costituiscano un riferimento imprescindibile di supporto per la *governance* internazionale, serve soprattutto dar vita a nuove riconfigurazioni del nostro stesso tessuto culturale (Mortari, 2020).

Occorre allora, in tal senso, operare alcuni cambiamenti nel modo di interpretare il mondo e le relazioni con gli altri, nella consapevolezza che gli uomini non sono, in generale, unicamente incentivati ad agire per il solo conseguimento dell'utile o per il soddisfacimento di un bisogno. È necessario, in altri termini, "supporre che gli uomini [...] agiscano anche spinti da un insieme di motivazioni, come la generosità e il desiderio di donare, l'alleanza e l'amicizia" (Pulcini, 2001, p. 177). La riscoperta della bellezza del vivere insieme nel mondo, la valorizzazione dei comportamenti di sollecitudine verso l'altro e di solidarietà tra comunità e popoli costituiscono alcuni di quei presupposti axiologici fondamentali per promuovere significative visioni alternative all'attuale modalità predominante di rapportarsi con l'umano e con l'ambiente (Malvasi, 2020).

È questa, in effetti, un'urgenza prioritariamente 'educativa' che implica il ripensamento dei parametri etico-epistemologici del pensiero contemporaneo, non sempre adeguati a cogliere le complesse interdipendenze dell'uomo nella rete della vita, in favore di una rinnovata antropologia. "Un'antropologia che permetta di spezzare il cerchio del dominio sulla natura, sulle cose, sull'uomo. Una visione dell'uomo che faccia riscoprire la bellezza del creato in cui siamo

posti, il rispetto e la valorizzazione delle diversità e delle differenze, la riscoperta di nuovi significati come quello del condividere, del patire-con, dello stare-con, del prendersi cura di” (Vinco, 2001, p. 33).

Pertanto, per delineare un cambiamento verso uno nuovo modello di sviluppo, umano e sostenibile, è fondamentale che si instauri un rinnovato sodalizio tra uomo e ambiente. Si tratta di creare una alleanza che consenta all’uomo di adottare stili di vita conformi al proprio sviluppo integrale e, al contempo, in equilibrio con gli ecosistemi naturali nel favorire partecipazione civico-sociale e scelte di bene comune (Malavasi, 2017).

Questa prospettiva di pensiero consente di non concepire gli ecosistemi e i territori come risorse illimitate da sfruttare, oppure ancora come opportunità esclusivamente al servizio dei bisogni umani, ma proietta a *custodire* preziosamente l’intero pianeta, promuovendo così “in tutti i popoli un nuovo sentimento d’interdipendenza globale e di responsabilità condivisa per il benessere di tutta la famiglia umana, della grande comunità della vita e delle generazioni future” (La Carta della Terra, 2000).

La pedagogia dell’ambiente, sorretta da un solido orientamento etico-educativo, è chiamata a delineare contributi significativi per rafforzare una convivenza pacifica e solidale tra gli uomini e tra l’uomo e gli ambienti di vita. Come afferma Del Gobbo (2017, p. 271), “nella sempre più consistente rilevanza della categoria di responsabilità è possibile individuare un fattore chiave per comprendere l’affermarsi del concetto di sostenibilità” nell’articolazione di itinerari educativi volti a far maturare un armonico rapporto tra uomo e ambiente.

Altresi, la promozione della democrazia partecipativa nella *governance* del territorio secondo azioni di cura delle relazioni umane e con l’ambiente costituisce un primario orientamento per pratiche educative che non trascurano di far acquisire quei riferimenti culturali e in termini di competenze a garanzia di uno sviluppo equo e sostenibile. Ed è proprio nella cura delle relazioni umane e verso l’ambiente che si rende possibile interpretare con inedite modalità i rapporti umani e con l’intero ecosistema, che è possibile progettare percorsi di sviluppo sostenibile efficaci nel formare ad un “abitare con misura la terra” (Mortari, 2020, p. VII).

3. Nell’aver cura delle relazioni

Per suggerire quali possibili ‘misure’ scegliere per abitare il mondo contemporaneo, la riflessione si concentra sul *‘prendersi cura’* come radice e primario fondamento ontologico e strutturale dell’esistenza umana. Si tratta di un modo di essere *essenziale*, ovvero qualcosa di più di semplici azioni di premura o di attenzione verso l’altro. “La cura, in quanto totalità strutturale unitaria, si situa,

per la sua apriorità esistenziale, ‘prima’ di ogni ‘comportamento’ e di ogni ‘situazione’ dell’Esserci” (Heidegger, 1982, p. 242).

Secondo Mortari (2017), nella linea di pensiero di Heidegger, la cura rappresenta la *modalità fondamentale dell’esserci* con cui l’uomo si relaziona con il mondo e con le altre persone, riconoscendoli non come oggetti ma come soggetti dotati di valore.

La cura verso l’altro, ed anche per le cose del mondo, si fonda sui presupposti di *sentirsi responsabili*, in una *tensione donativa*, per *aver riguardo*. Il sentirsi responsabili è la condizione etica per l’azione di cura, avvalorata da una modalità di sentire che ci fa percepire l’altro nel suo valore. Significa essere disponibili ad agire con premura e sollecitudine verso quanto è necessario fare per procurare benessere, nella specifica situazione contestuale. La tensione donativa, intrinseca all’azione di cura, è invece quell’elemento di gratuità che, uscendo dalla logica del calcolo, del negoziabile e del misurabile, fornisce il senso dell’agire responsivo. Entrambe le componenti costituiscono le dimensioni essenziali di eticità della cura. Tuttavia, per fornire una buona cura, esse devono essere connesse al rispetto, all’*aver riguardo*. Avere riguardo implica un’attenzione libera da significati predefiniti verso l’unicità, le qualità singolari e il riconoscimento di un proprio valore intrinseco (Mortari, 2018).

Allora, in territori sempre più connotati dal transito anonimo di persone in luoghi concepiti per lo più per fini funzionali – ed ancor più in realtà ferite a causa di gravi eventi dirompenti – è fondamentale ripartire dalla valorizzazione del patrimonio ambientale e culturale per tendere in chiave educativa a far accrescere padronanza culturale in approcci di cura nell’affrontare con resilienza solitudini, crisi e sfide che si possono presentare nella quotidianità, in particolare come occasione di rielaborazione di spaesamento ed eventuali disagi provati (Nuzzaci, 2022).

Nella fruizione intenzionalmente educativa di beni culturali, artistici e paesaggistici per un’interpretazione condivisa di segni e significati, si avvia la possibilità dell’incontro tra persone, in un riconoscimento reciproco, in cui si rende possibile un incremento della personale maturazione nel progettare il proprio cammino di vita, anche nel trasformare situazioni di fragilità e sofferenza in occasioni di riscatto e sviluppo. Attraverso, dunque, il ‘prendersi cura’ delle relazioni con il mondo e con le persone nella reciprocità, si può dischiudere la possibilità della trasformazione, del mutamento nel modo di vivere i luoghi, dell’anonimato e non luoghi (Augè, 2018), riuscendo, in tal modo, nel tentativo di “concretizzare città solidali e inclusive” (Malavasi, 2012, pp. 13-26).

Assunto che le dinamiche educative non vanno interpretate solo per quanto riguarda la sfera cognitiva, legata alla trasmissione culturale, ma anche includendo tutti quegli elementi che appartengono al mondo interiore della condizione umana, l’agire educativo mediante i plurali linguaggi espressivi,

nell'esplorazione diretta di paesaggi e ambienti e nelle loro variegate rappresentazioni, può nutrire legami e dar voce ad emozioni e vissuti che l'esperienza stessa può evocare, oltre a divenire un significativo momento di riflessività su quanto esperito. "L'*homo sentiens*, emozionale, non è qualcosa di residuale rispetto all'uomo razionale, cognitivo. Per il personalismo, *pathos* e *logos* costituiscono due caratteristiche fondamentali dell'essere umano" (Pati, 2016, p. 12). In proposte educative artistiche, l'esperienza stessa del personale modo di essere nel mondo, di vivere ambienti e paesaggi può trovar modo di venir espressa graficamente e prendere una forma tale da raccontare anche delle emozioni con essi instaurati (Garista, 2022) in dinamiche personali di possibili evoluzioni.

Nel progettare simili percorsi educativi, occorre porsi in un atteggiamento di *epoché* nell'incontrare l'altro, e l'esperienza stessa od opera d'arte o letteraria che sia. Mediante tale approccio si pongono sullo sfondo tutti i luoghi comuni, i pregiudizi e le abitudini mentali che fanno scivolare le relazioni umane in una gestione scontata e tecnicista, che impediscono l'accesso all'artefatto come a qualcosa di non già predefinito. Quando le relazioni con gli altri, e in particolare quelle di cura, si svolgono in maniera impersonale e ripetitiva, non ci svelano nulla che già non sappiamo dell'altro in quanto vediamo la sua storia come qualcosa di già noto e già sperimentato in altre occasioni. Se questo 'nuovo sguardo' dà spazio, invece, anche ai sentimenti, all'intuizione, alla memoria e all'immaginazione, allora, nell'incontro può avviarsi quel dialogo autentico che può generare benessere, cambiamento e sviluppo (Iori, 2009).

L'educazione, altresì, non può sottrarsi ad un confronto con la "coscienza dei volti" (Malavasi, 2015). Sulle orme del pensiero di Lévinas (1979, 2006), il *volto dell'altro* "testimonia della *presenza* vivente dell'altro" (Giosi, 2019, p. 21), ovvero, che egli non è conoscibile secondo l'usuale dinamica di un soggetto che conosce un oggetto. "Il volto non è e non può essere semplice 'oggetto' [...]: se lo diventa, allora questo è il segno di un disconoscimento dell'altro, di una negazione dell'altrui umanità e presenza" (pp. 21-22). Esso si delinea, invece, come un appello, una chiamata a prenderci cura della sua esistenza; ad un ascolto che apre, nel rapporto Io-Altro, alla scoperta dell'altro in tutta la sua ricchezza e in tutte le sue possibilità realizzabili (Vincio, 1997).

L'ascolto dialogico di racconti e di storie di vita, intrecciati nell'osservazione di ambienti e paesaggi, reali o rappresentati, costituisce quell'insieme di elementi strutturanti per ricreare prossimità, convivialità e sviluppo, in una rigenerata alleanza con la natura e con il mondo.

4. Nel riscoprire la bellezza del mondo

Nella disposizione al dialogo, è possibile incontrare l'altro valorizzandone

le peculiarità e, congiuntamente, ricercando quei riferimenti comuni e condivisi necessari al progettare il vivere insieme nel mondo in modo democratico e solidale (Fiorucci, 2017; Santerini, 2018).

In tale orientamento, il patrimonio ambientale, artistico-culturale costituisce un'autentica occasione per indirizzare l'umanità in un cammino verso la generazione di un 'umanesimo planetario'. Infatti, in percorsi educativi, nell'incontro con paesaggi, eventi espositivi e musei, nella dimensione storico-artistica, è possibile la promozione di un diverso sguardo nel fruitore "attivando un'azione fatta di esplorazione e sperimentazione che sfocia in una costruzione condivisa di nuove conoscenze e saperi" (Zuccoli, 2023, p. 9). In altri termini, nel favorire l'esplorazione diretta dell'opera d'arte e di beni culturali, si mira non tanto a far acquisire in modo passivo significati depositati, quanto piuttosto, nella molteplicità dei linguaggi espressivi, a incoraggiare scambi di prospettive per la costruzione di interpretazioni condivise (Zuccoli, 2020).

Si tratta di esperienze educative che suggeriscono spunti per riflettere sul personale rapporto con il mondo, secondo uno sguardo fenomenologico, "mettendo tra parentesi tutto ciò che già si conosce o si presume di sapere [per] dischiudere l'esperienza autentica di qualcosa o di qualcuno" (Bruzzone, 2016, p. 44), in cui l'osservatore non riveste più semplicemente il ruolo di spettatore, ma diventa, piuttosto, un fruitore attivamente impegnato nella relazione stessa con l'artefatto (Corsi, Naval, 2014).

Tutto ciò può essere generativo di una conoscenza intersoggettiva, centrata sulla relazione, sul vissuto esperienziale e sulla condivisione-negoziatura di stati soggettivi interpersonali (Dallari, 2012). Anzi, potremmo sostenere che l'esperienza vissuta diviene il fondamento, la fonte di conoscenza e il vero patrimonio per il realizzarsi di pratiche educative incardinate sulla cura, tanto come paradigma educativo quanto come finalità primaria da far gradualmente acquisire dagli educandi. Ed è nell'esperienza stessa vissuta che immaginazione, intuizione e meraviglia aprono vie d'accesso inedite per generare un tipo di conoscenza diversa, non subordinata a canoni interpretativi unicamente razionali (Iori, 2009).

Nell'ottica di un pensiero della complessità in ambito educativo che sappia tener conto delle relazioni interpersonali e sia, al contempo, generativo di un'organizzazione unitaria della conoscenza, ragione ed estetica, connotazione e denotazione, logos e mythos interagiscono dinamicamente, tanto che la dimensione teorica e simbolica non risulta mai separata da quella empirica e pratica (Dallari, 2021).

Dunque, se "l'esperienza del singolo non è distinguibile dall'*alterità*, dal contesto ambientale e dal *mondo*" (Dallari, 2012, p. 61), anche in talune opere d'arte tale prospettiva viene resa tangibile nella raffigurazione stessa realizzata dall'artista che, qualora assunta in intenzionali esperienze educative, rivela la

plurale possibilità di svelamento di senso dell'opera, dalla lettura della materialità segnica. Unitamente, il racconto di opere letterarie può divenire vera e propria "metafora della vita" che, nel dispiegare tutta la sua valenza educativa, può fornire gli opportuni strumenti "per approfittare del sollievo che le parole, talvolta più di altre risorse materiali, sanno offrire" (Demetrio, 2012, p. 32), secondo una via simbolica come fonte conoscitiva ed educativa.

Il discorso pedagogico, pertanto, nell'impegno a ricercare e progettare l'unione dell'umano con il mondo, rivela con forme nuove itinerari che dischiudono lo spirito artistico ed etico della spontanea espressione umana. "Artistico, in quanto ricerca della bellezza quale condizione umana esistenziale, anelito a vedere intorno a sé quanto di più bello l'essere umano possa realizzare. Etico, in quanto ricerca del senso morale che unisce persona a persona e chiede quel rispetto che si rinnova di momento in momento nelle nostre azioni quotidiane" (Chistolini, 2016, p. 12) nell'abitare il mondo e nel fruire di risorse naturali e culturali.

Prendersi cura del mondo cogliendone la bellezza potrebbe, in conclusione, rappresentare una via possibile per quella svolta antropologica richiesta all'umanità d'oggi, prospettiva euristica da esplorare per il discorso pedagogico.

5. Appunti per una progettazione educativo-didattica

Nell'intenzionalità pedagogica di generare una cultura della sostenibilità, come *pensiero ecologico* (Mortari, 2001) che nelle progettualità mira ad educare al pensare e al conoscere, al sentire e ai valori etici tra bellezza e cura, si tracciano alcune principali linee orientative per l'ideazione di itinerari educativo-didattici.

Anzitutto, la scelta della *situazione educativa* rappresenta la prima operazione che il docente e l'intera *équipe* pedagogica in prospettiva interdisciplinare sono chiamati a compiere. Nelle connessioni con il piano formativo d'istituto e curriculare, la selezione di quali opere d'arte e/o letterarie, mostre, iniziative del territorio, luoghi, enti museali, ecomusei, testimoni, eventi di cronaca ... possono essere individuati nella delineazione delle varie fasi del percorso progettuale impegna la riflessione a più livelli.

A partire dai bisogni e dalle *domande educative* (Pellerey, Grzadziel, 2014) degli allievi, tenuto conto delle loro curiosità conoscitive e motivazioni, della personale maturità cognitiva e affettiva-emozionale, nello stabilire le plurali collaborazioni con le varie realtà educative del territorio, sono da pianificare pratiche educative "interazionali e personalizzate" (Lapp, Bender, Ellenwood, John, 1975) che non trascurano di precisare le connessioni reciproche tra momenti

indoor nelle aule e laboratori scolastici e *outdoor* (Vacchelli, 2018), nel rispetto delle specifiche responsabilità e competenze professionali.

È in tale cornice, che scambi dialogici, in relazioni educative connotate da forte comprensione empatica e da ascolto attivo, possono dischiudere l'occasione per promuovere pensiero critico e apertura alla pluralità di visioni del mondo, forme comunicative a supporto dei processi di socializzazione e l'educazione sociale e alla sociabilità in generale (Pati, 1996). In particolare, in momenti di conversazione di gruppo – secondo un approccio problematizzante e di coscientizzazione di matrice freireriana – sono da suscitare riflessioni inerenti alle molteplici tonalità emotive evocate nella fruizione del bene culturale (e paesaggistico-ambientale) in grado di nutrire il sentire estetico e di far emergere valori connessi al suo rispetto e alla sua tutela e valorizzazione.

La *trasposizione didattica di testi esperti* (Mattozzi, 2011) è la seconda operazione che il docente è chiamato a realizzare qualora intenda fornire le conoscenze fondamentali circa l'artista autore dell'opera d'arte scelta per una sua fruizione nel quadro storico-culturale in cui si colloca; circa il bene materiale oggetto di studio nell'intreccio con la dimensione paesaggistico-territoriale in cui è situato; circa l'opera letteraria nella sua grammatica costitutiva nel solco del discorso culturale sotteso. Ciò potrebbe riguardare estesamente luoghi e territori nelle connessioni anche tra studi di ordine locale e generale/globale.

Si tratta di un'operazione che richiede solide competenze del docente e non priva di complessità: nel trasporre concetti e strutture conoscitive in forme testuali adeguate, 'a misura' degli studenti a cui saranno proposti, sono da valutare tutte le opportune mediazioni per l'accessibilità al lessico specifico e alle conoscenze, prestando attenzione tuttavia ad evitare deformazioni e semplificazioni che possono variare i significati della frazione di sapere epistemologico a cui si riferiscono.

Tutto ciò rappresenta un aspetto rilevante nell'ideazione progettuale, ovvero la valutazione della *qualità e della tipologia degli strumenti e dei materiali didattici*. Nell'idea di potersi avvalere della pluralità di risorse e strumentazioni disponibili oltre ai testi trasposti, un approfondimento necessario riguarda gli ambienti digitali e le molteplici e avanzate innovazioni tecnologiche che designano nuove forme di costruzione della conoscenza, anche nell'ambito dell'educazione all'arte e al patrimonio (Luigini, Pancioli, 2018)

Infine, un ulteriore elemento imprescindibile nei processi progettuali riguarda le scelte inerenti alle varieguate metodologie didattiche da assumere, afferenti altresì al *grado di strutturazione* della pratica educativa. Nell'ottica di promuovere la piena partecipazione attiva degli allievi in ogni fase dell'itinerario delineato, in proposte laboratoriali di gruppo che non celano il valore del fare e del fruire creativamente di opere d'arte e letterarie, nonché dei beni naturali e ambientali, si sottolinea la forte valenza educativa di esperienze che

siano in grado di attivare la pluralità di linguaggi umani, dall'espressività grafico-pittorica a forme di scrittura creativa personale e collettiva, dall'esplorazione senso-percettiva motoria alla realizzazione di artefatti con l'impiego di più materiali e tecniche, anche nell'utilizzo di narrazioni e dell'alfabeto musicale. La costante attenzione poi ai *feedback* forniti dagli studenti in ogni momento dell'intervento può suggerire tutte quelle modifiche necessarie per il pieno raggiungimento del successo formativo.

Una ulteriore osservazione da sottolineare a conclusione di questi appunti di progettazione è relativa alla necessità di far esperienza stessa, nel vivere la quotidianità della scuola, di un clima generale di *riguardo* e di *sollecitudine verso l'altro e gli ambienti scolastici* che ribadisce il valore del sapersi meravigliare e stupire di fronte alle conquiste personali e collettive, alla bellezza di elaborati e artefatti e del servizio che ogni studente responsabilmente sa mettere a disposizione, soprattutto nel prendersi cura di situazioni di maggior fragilità e in contesti ambientali di degrado e abbandono.

Riferimenti bibliografici

- Augé M. (2018). *Non luoghi*. Milano: Elèuthera.
- Baldriga I. (2017). *Diritto alla bellezza. Educazione al patrimonio artistico, sostenibilità e cittadinanza*. Milano: Mondadori Education.
- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Bruzzone D. (2016). *L'esercizio dei sensi. Fenomenologia ed estetica della relazione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione contemporanea: Asilo nel Bosco, Jardim-Escola Joao de Deus, Outdoor Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Corsi M., Naval C. (2014). Editoriale. Arte e Musei. Educazione e Formazione, Scienze e Comunità. *Education Sciences & Society*, 5(2): 5-11.
- Dallari M. (2012). A regola d'arte (visiva). In V. Iori, a cura di, *Animare l'educazione. Gioco pittura musica danza teatro cinema parole*. Milano: FrancoAngeli.
- Dallari M. (2021). *La zattera della bellezza. Per traghettare il principio di piacere nell'avventura educativa*. Trento: Il Margine.
- Dal Pane E., a cura di (2020). *Il contagio della speranza*. Castel Bolognese: Itaca.
- Del Gobbo G. (2017). Azioni educative diffuse per comunità sostenibili: riflessioni introduttive. In M. L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, a cura di, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis.

- Demetrio D. (2018). *Foliage. Vagabondare in autunno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Fiorucci M. (2017). Educatori e mediatori culturali: elementi per la formazione interculturale degli educatori. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 75-90.
- Garista P. (2022). Disegnare l'emergenza. Una via arto-grafica alla ricerca educativa. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli, a cura di, *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Giono J. (1996). *L'uomo che piantava gli alberi* (trad. it.). Milano: Salani.
- Giosi M. (2019). *Pedagogia della cura e integrazione sociale*. Roma: Anicia.
- Heidegger M. (1982). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Iori V., a cura di (2009). *Quaderno della vita emotiva. Strumenti per il lavoro di cura*. Milano: FrancoAngeli.
- La Carta della Terra (2020). In <https://www.cartadellaterra.it>.
- Lapp D., Bender H., Ellenwood S., John M. (1975). *Teaching and learning. Philosophical, psychological, curricular applications*. Macmillan: New York.
- Lévinas E. (1979). *La traccia dell'Altro*. Napoli: Pironti.
- Lévinas E. (2006). *Totalità e infinito*. Milano: Jaca Book.
- Luigini A., Panciroli C. (2018). *Ambienti digitali per l'educazione all'arte e al patrimonio*. Milano: FrancoAngeli.
- Malavasi P. (2012). Smart education. Vivere e testimoniare in, con e per istituzioni giuste. In P. Malavasi, a cura di, *Smart city. Educazione, reciprocità*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2015). Quello che sta accadendo alla nostra casa. In W. Magnoni, P. Malavasi, a cura di, *Laudato si'. Niente di questo mondo ci è indifferente*. Milano-Brescia: Centro Ambrosiano - Fondazione "Opera diocesiana San Francesco di Sales".
- Malavasi P. (2017). Pedagogia dell'ambiente, educazione allo sviluppo sostenibile, responsabilità sociale. In M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva, a cura di, *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano*. Milano: Vita e Pensiero.
- Mattozzi I. (2011). Paesaggi + musei, per una didattica dei paesaggi. In E. Gennaro, a cura di, *Musei e paesaggio. Da tema di ricerca a prospettiva d'impegno*. Ravenna: Angelo Longo Editore.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2017). Educatori e lavoro di cura. *Pedagogia Oggi*, XV(2): 91-106.
- Mortari L. (2018). L'aver cura: filosofia ed esperienza. In S. Olivieri, *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Mortari L. (2020). *Educazione ecologica*. Roma-Bari: Laterza
- Nuzzaci A. (2022). I beni culturali e ambientali nella formazione in contesti post-catastrofe: contrastare il rischio alfabetico. In G. Annacontini, A. Vaccarelli, E. Zizioli, a cura di, *Sesto atto. Prospettive per una Pedagogia dell'emergenza*. Bari: Progedit.
- Pati L. (1996). *Pedagogia della comunicazione educativa*. Brescia: La Scuola.

- Pati L., a cura di (2016). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale*. Brescia: ELS-La Scuola.
- Pellerey M., Grzadziel D. (2014). *Educare. Per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*. Roma: LAS.
- Pulcini E. (2001). *L'individuo senza passioni*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Santerini M. (2018). L'educazione alla cittadinanza nell'era della "post-verità". In S. Polenghi, M. Fiorucci, L. Agostinetti, a cura di, *Diritti Cittadinanza Inclusione*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vacchelli O. (2018). Outdoor Education e memoria storica. In C. Birbes, a cura di, *Outdoor Education. Sguardi interpretative e dimensioni pedagogiche*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Vinco R. (1997). Ripartire dal volto dell'Altro. Spunti di riflessione sul pensiero di Emmanuel Lévinas. *Esperienza e Teologia*, 4: 96-104.
- Vinco R. (2001). Prendersi cura. Verso una antropologia della condivisione: dalla Cura di Heidegger alla reponsabilità di Lévinas. *Esperienza e Teologia*, 12: 31-47.
- Zizioli E. (2021). "Lezioni di volo" per ricominciare a vivere. La *Visual Narrative* nel tempo dell'emergenza: riscoperta del potenziale educativo. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(2): 126-142.
- Zuccoli F. (2020). Tra educazione formale e non formale, un progetto interdisciplinare a partire dal contatto con le opere d'arte. *Formazione & Insegnamento*, 1: 388-396.
- Zuccoli F. (2023). Paesaggi, natura, arte ed educazione. In C. Canonica Manz, M. Bottinelli Montandon, a cura di, *Esperienza Museo. Cinque percorsi didattici per la scuola elementare sul tema Arte e Natura*. Dipartimento formazione e apprendimento. SUPSI.