

Mutis verbis. Le sfide del mondo animale ai saperi pedagogici
Mutis verbis. The challenges of the animal world to pedagogical
knowledge

Fabio Granato

Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”, Italia, fabio.granato@uniba.it

ABSTRACT

Il rapporto dell'uomo con il suo ambiente è oggetto di riflessione sin dagli albori del pensiero scientifico e, in una società che rischia di perdere il dominio della tecnica, sembra riproporsi con urgenza il bisogno di supportare la ricerca di nuove forme di equilibrio con la natura. Il contributo mira ad evidenziare l'importanza che l'ambiente riveste nei settori formali, non formali e informali dell'educazione, partendo innanzitutto dal valorizzare il ruolo che il non-umano svolge nelle dinamiche di sviluppo personali e sociali.

ABSTRACT

Man's relationship with his environment has been the subject of reflection since the dawn of scientific thought and, in a society that risks losing the dominion of technology, the need to support the search for new forms of balance with nature. The contribution aims to highlight the importance that the environment plays in the formal, non-formal and informal sectors of education, starting first of all from enhancing the role that the non-human plays in the dynamics of personal and social development.

PAROLE CHIAVE

Pedagogia; animali; relazioni; politica; outdoor education.

1 INTRODUZIONE

Da sempre l'uomo vive in natura e riflette sul suo rapporto con la natura.

La stessa conoscenza scientifica, evolutasi per secoli in virtù del bisogno di dare una lettura più approfondita dei fenomeni sperimentati dall'uomo, vive oggi un comprensibile

anelito a ritrovare nuove forme di equilibrio con la natura che rassicurino di fronte alla perdita di dominio sulla tecnica (Galimberti, 2018).

In particolare, per rendere credibile la prospettiva della sostenibilità di cui tanto si discute ai giorni nostri (Natoli, Sansonetti & Forte, 2023), è vitale riconoscere l'ambiente come risorsa essenziale nelle politiche educative (Farnè, Bortolotti & Terrusi, 2018), partendo innanzitutto dal valorizzare il ruolo che il non-umano svolge nelle dinamiche di sviluppo personali e sociali.

2 L'IMPORTANZA DELLE RELAZIONI INTERSPECIFICHE NEL DIBATTITO SCIENTIFICO CONTEMPORANEO

Giova a tal riguardo sottolineare come le diverse discipline che, nell'ambito del sapere, si siano occupate della tematica ambientale abbiano mostrato, nel corso del tempo, ciascuna con un proprio specifico approccio, consapevolezza di quanto la presenza animale sia centrale nella vita dell'uomo e nel rispetto che alla natura si deve.

È merito della genetica, innanzitutto, aver mostrato come l'uomo contemporaneo abbia sostanzialmente gli stessi geni dell'*Homo sapiens* del Neolitico e continui ad essere programmato (fisicamente e mentalmente) per vivere a stretto contatto con la natura e gli animali. Un uomo, quello di cui parla la genetica, descritto sostanzialmente come una scimmia tra i grattacieli che continuerebbe a riproporre — in contesto metropolitano — gli stessi moduli comportamentali e gli stessi bisogni di migliaia di anni fa (Barbujani, 2022). E che avrebbe, ancor oggi, nella natura, come ha mostrato certa parte del discorso filosofico, una “guida infallibile per la salute fisica e mentale” (Abbagnano, 1998, p. 745, voce “Naturismo”).

Come appare chiaro in ambito sociologico, inoltre, è possibile ricondurre il bisogno di vivere nel verde e tra gli animali a motivazioni profonde e ancestrali che le condizioni odierne di vita non soddisferebbero appieno, soprattutto a causa del fenomeno dell'urbanizzazione e dello spostamento nelle città. Con il Nuovo Paradigma Ecologico di William Catton e Riley Dunlap, nello specifico, si sostiene che gli uomini – sebbene possiedano caratteristiche eccezionali come la cultura e l'ingegno – rimangono una fra le molte specie che sono coinvolte in maniera interdipendente nell'ecosistema globale. E si insiste su quanto sia necessario ripensare il rapporto tra uomo e ambiente cercando di uscire, una volta per tutte, da una visione di sfruttamento delle risorse naturali per imboccare finalmente la strada dello sviluppo sostenibile (Beretta, 2016). A tal proposito anche Bauman (2017), uno degli esponenti più acuti del pensiero sociologico contemporaneo, teorico della società liquida, ha qualche tempo fa tradotto in metafora l'insostenibile situazione conflittuale che caratterizzerebbe il legame dell'uomo con il suo ambiente, proponendo all'attenzione dei lettori le figure del guardiacaccia, del giardiniere e del cacciatore. Laddove — secondo il sociologo polacco — al giorno d'oggi sarebbe proprio la figura del cacciatore a rappresentare appieno il dramma occulto messo in scena nella postmodernità:

“Senza mostrare il benché minimo interesse per l'equilibrio generale delle cose, l'unico compito del cacciatore è uccidere. Egli non è interessato alla sostenibilità

della sua caccia, né si preoccupa del rischio di estinzione delle specie animali che caccia, men che meno la sua caccia è ispirata a un reale bisogno, alla necessità di sfamarsi o all'istinto di sopravvivenza. L'azione del cacciatore postmoderno è esercizio di stile, pura ferocia o, forse, mera libidine, è manifestazione di potere attraverso l'esposizione dei trofei della caccia; paradossalmente, questa modalità di cacciare, di uccidere, è la ragione stessa dell'esistenza del cacciatore, pena il rischio di essere esclusi dalla caccia o, peggio ancora, di retrocedere a selvaggina” (p. 67).

Nell'emarginazione dell'uomo dal suo contesto naturale – di cui parla questa parte del pensiero sociologico – la zooantropologia individua l'espressione più nefasta di un paradigma antropocentrico che ha dato vita a fantasmi, castrazioni, chimere, alienazioni deducibili da come sono attualmente concepite le città, gli spazi domestici, il rapporto con gli animali, lo stile di vita delle persone nel confrontarsi con il proprio corpo, con gli altri e con la realtà esterna. Paradigma antropocentrico che, per Marchesini (1996), va assolutamente messo in discussione non solo per correggere una traiettoria culturale a dir poco preoccupante, ma soprattutto e ancor prima per riallacciare l'uomo al suo contesto, rimettendolo in dialogo con la sua epoca:

“L'uomo di oggi si comporta a tutti gli effetti come una cellula tumorale che per accontentare i suoi desideri patologici sta distruggendo l'architettura dell'intero organismo, lo sta portando a una rapida fine. Quest'uomo, troppe volte definito 'creatore del reale', oggi non si accorge di non avere più un'interrelazione con l'organismo Terra, ma di essere diventato un vero e proprio parassita [...]. L'uomo tutto concentrato in sé, che fatica a riconoscere l'alterità sia nel suo prossimo umano che in quello animale, e non tiene conto dei suoi legami con il mondo, paga in prima persona questa mancanza di rapporto in una fame esistenziale a cui non è possibile dare tregua [...]. In questo senso l'obiettivo pedagogico va ricalibrato per dare vita a quella rete di rapporti che contestualizzino il soggetto e più in generale riallacino la realtà umana alla realtà naturale” (pp. 51-52).

Non limitandosi a sottolineare il nesso uomo-animale dal punto di vista culturale, tuttavia, l'indagine zooantropologica giunge a sostenere che l'uomo ha letteralmente bisogno dell'animale per realizzare le parti più autentiche della sua umanità. In questo va oltre la consueta lettura strumentale della referenza animale per affermare l'importanza della coppia umano/non-umano come realtà indivisibile, in continua evoluzione e trasformazione. In tal senso, assegna pienamente agli animali lo statuto di alterità e sancisce una volta per tutte l'impossibilità di interpretare l'identità umana al di fuori di tale ambito: “l'animale in quanto alterità non è per l'uomo un interesse, bensì è un costituente su cui è fondato il carattere ibrido del sistema uomo” (Marchesini, 2004, p. 16).

La biologia evuzionistica avvalora, invece, la relazione uomo-animale analizzando quelle che sono state le reciproche influenze dal punto di vista selettivo. I lavori di Bekoff (2007), ripresi da Giovagnoli (2009), rivendicano un legame di natura biologica tra le due specie in virtù del quale gli animali etologicamente più compatibili con l'uomo avrebbero beneficiato nel tempo di maggiori possibilità riproduttive. Legame che rende ancora più significativo il lungo tratto di strada fatto insieme, da uomini e animali, nelle diverse epoche storiche.

Un ulteriore approfondimento della disamina in oggetto si è avuta grazie all'etologia e alla dimostrazione di quanto la comunicazione interspecifica abbia influenzato l'evoluzione di uomini e animali. Konrad Lorenz (1980; 2007), in particolare, ha portato alla luce la presenza, nei mammiferi, di universali biosemiotici in grado di rendere possibile una significativa relazione tra diversi, aprendo così nuove prospettive di riflessione sull'adozione interspecifica, sull'allomimesi e sull'ibridazione culturale insita nel processo di domesticazione.

Ugualmente interessanti, ma di diverso tenore, infine, le suggestioni provenienti dal versante bioetico di indagine che – considerando l'intera biosfera come comunità di destino all'interno della quale al diritto primario degli animali di sviluppare il proprio potenziale naturale in un ambiente adatto deve corrispondere il dovere, da parte degli uomini, di limitare le proprie pretese – mette in evidenza la necessità di ripensare al rapporto con gli animali come questione di etica sociale, non di zoofilia. E propone di estendere la giustizia al di là dei confini della specie umana, mettendo finalmente mano alla spaventosa situazione degli animali non umani, molti dei quali (quelli allevati dall'industria alimentare, ad esempio) vivono esistenze di grande dolore e privazione solo per soddisfare gli esseri umani (Battaglia, 2011).

3 IL PUNTO DI VISTA PEDAGOGICO: LA PRESENZA ANIMALE COME IMPRESCINDIBILE CONDIZIONE DI SVILUPPO PERSONALE E SOCIALE

Oltre al dibattito culturale e scientifico del quale si è finora dato conto, la relazione con il mondo animale e naturale ha interessato profondamente il versante pedagogico di indagine, costitutivamente e tradizionalmente incline a non tralasciar nulla di ciò che può favorire lo sviluppo umano (Bellingreri, 2015).

Consapevole del fatto che l'uomo non è ente separato o autosufficiente, ma realtà biologica in stretta connessione con il mondo esterno, e che l'autentica affermazione personale mai potrebbe convivere con qualsivoglia forma antropocentrica di arroganza verso di esso, la pedagogia considera il rispetto dell'ambiente e degli animali un tassello fondamentale nell'educazione integrale della persona (Mantegazza, 2002).

Forte delle conquiste del personalismo, il pensiero pedagogico riconosce che lo sviluppo autentico dell'uomo può aversi solo in presenza di affinate capacità di stare al mondo che non prevedano alcun conculcamento dei diritti altrui. Come ricorda Giuseppe Flores d'Arcais (1992), l'essere umano è orientato per natura alla massima realizzazione di sé, in un quadro di educazione permanente attenta alla totalità dell'uomo e alla totalità degli uomini, mostrandosi perciò sensibile alle esigenze di chi – pur in condizioni esistenziali molto differenti dalla propria – condivide il medesimo anelito vitale. Risale a Mounier (1952) e Stefanini (1955), infatti, la sottolineatura di come la persona definisca sempre meglio la sua identità conversando con sé e con gli altri da sé, in un'apertura dialogica alle cose, agli uomini e a Dio nel quale il singolo attesta disponibilità al cambiamento e si connette universalmente all'essere.

In particolare, secondo la prospettiva pedagogica biocentrica, per incentivare adeguatamente lo sviluppo integrale della persona negli attuali contesti, è necessario

riconoscere alla natura un ruolo educativo permanente, rifuggendo qualsiasi tentativo di relegare l'educazione ambientale in insignificanti oblò curricolari in grado solo di fare da palliativo per la replicazione indolore di una cultura del dominio e dello sfruttamento nei confronti degli altri esseri viventi (Charles, 2015). Si tratta di un movimento di pensiero

“che non è contrario all'utilizzo della tecnologia e che non riguarda nemmeno la nostalgia per il passato o il desiderio di tornare in qualche modo indietro nel tempo. Si tratta invece di ri-aggiustare l'equilibrio che permette [...] di apprendere e crescere con la natura come parte integrante della vita quotidiana” (p. 9).

Guardare all'ambiente come mezzo per la “crescita educativa personale e per l'effettivo miglioramento di tutti i rapporti sociali” (Flores d'Arcais, 1992, p. 35) vuol dire, per il discorso pedagogico generale e sociale, innanzitutto rivalutare il contributo di chi (come Dewey, Rousseau, Steiner, Neill) è convinto da sempre che il legame con la natura e con gli animali rappresenti un concetto chiave in educazione (Farnè & Agostini, 2014). Ma non solo.

L'idea che la persona possa realizzarsi/valorizzarsi solo in quanto intimamente collegata al tutto, e solo in quanto in armonia con il suo ambiente (fattore educativo di primo piano durante tutto l'arco della vita), invita la pedagogia nel suo insieme a guardare all'incontro interspecifico con rinnovata consapevolezza e rinvigorita progettualità, da un lato valutando adeguatamente come facilitare il processo dialogico interspecifico nei moderni ambienti di vita, dall'altro prestando attenzione alle implicazioni teoretiche di una simile scelta.

Sul primo versante, è opportuno ribadire che grazie agli animali è possibile stimolare capacità cognitive e affettive fondamentali non solo nell'esercizio del rispetto verso l'altro in generale, ma anche nel sostegno alla capacità umana di stabilire, nel pubblico e nel privato, rapporti appaganti e reciproci (Granato, 2019). Con tutto ciò che questo comporta nei contesti democratici, costitutivamente più sensibili al contributo che le diverse fasce della popolazione sono in grado di dare al buon funzionamento generale del sistema (Granato & Varricchio, 2022).

Sul secondo versante, invece, va delineandosi all'orizzonte la possibilità di intendere la presenza degli animali al nostro fianco come vera e propria sfida da non cogliere superficialmente e da vivere come parte della reinterpretazione, ampia e inclusiva, di quel patto che Simeone (2021) riconosce accomunare i destini di tutti gli esseri viventi sulla terra. In questa prospettiva si colloca, come sottolinea Luisa Santelli Beccegato (2001), l'idea di un “contratto naturale” fra l'uomo e la natura che superi ogni interpretazione antropocentrica e riconosca che anche la natura è un “soggetto di diritto” (pp. 88-89).

A questo punto del discorso è dunque necessario sottolineare come, nonostante non vi siano grosse difficoltà a riconoscere che al perfezionamento dell'uomo è necessario quel rapporto con gli animali e con i vegetali ai quali si deve la sopravvivenza stessa dell'uomo sul pianeta, rimanga un compito fondamentale ai saperi pedagogici: cogliere appieno le sollecitazioni provenienti dal mondo naturale, ammettendo che non vi può essere proficuo approccio alla sostenibilità senza una riflessione davvero attenta sulle ancore formative della contemporaneità (Loiodice, 2023) e senza la riconcettualizzazione stessa della nozione di alterità. Nozione che, oltre a dover includere il dovuto rimando alla relazione

con gli animali non umani, dovrà aprire anche a un'idea di natura non relegata all'ordine biologico ma promossa, nelle prospettive disegnate dai nuovi scenari globali, a “questione umanistica, strettamente connessa alle forme di convivenza e di relazione intersoggettive e interculturali” (Tarozzi, 2005, p. 31).

4 DAI COSTRUTTI EPISTEMOLOGICI ALLE PRATICHE EDUCATIVE. LA CARTA PER L'EDUCAZIONE ALLA BIODIVERSITA', LE LINEE GUIDA SUGLI INTERVENTI ASSISTITI CON GLI ANIMALI E IL RUOLO DELLE FATTORIE DIDATTICHE

Nella direzione suindicata è in atto, nel nostro Paese, il tentativo di rafforzare il percorso di transizione ecologica mediante l'emanazione di documenti orientati alla promozione di nuovi modelli abitativi del pianeta e all'implementazione di pratiche educative sensibili ai temi finora affrontati. Documenti in perfetto accordo con la Strategia europea sulla biodiversità 2030, accomunati dal riconoscere i giovani come attori chiave nell'affrontare le sfide del terzo millennio.

La *Carta per l'educazione alla biodiversità*, diffusa dal Miur all'intero sistema scolastico, sottolinea innanzitutto il bisogno di promuovere percorsi formativi innovativi per diffondere una cultura della sostenibilità orientata ai principi di equità, accessibilità e inclusione. Tale documento, evidenziando il valore del rispetto verso la natura e gli animali, mira alla sensibilizzazione nell'uso delle risorse del pianeta e assegna un ruolo centrale alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado, chiamate a stimolare adeguatamente la partecipazione responsabile dei giovani affinché possano diventare i reali protagonisti del cambiamento ed offrire consapevolmente garanzie di vivibilità e prosperità per il futuro.

La diffusione dei principi enunciati nella Carta e la trasformazione degli stessi in esperienze didattiche su tutto il territorio nazionale è accompagnata dalla consapevolezza che la sostenibilità richiede un chiaro sforzo da parte dell'intera comunità educante, così come enunciato dall'art. 9 della Costituzione e dal relativo riconoscimento del valore primario insito nella tutela dell'ambiente, della biodiversità e degli ecosistemi. E come suggerito, peraltro, dalle recenti modifiche dell'art. 41 dello stesso dettato costituzionale, recante nuovi limiti all'iniziativa economica riconducibili proprio ai possibili danni ambientali derivanti dalle attività pubbliche e private.

Diverso l'apporto delle *Linee Guida Nazionali sugli Interventi Assistiti con gli Animali* (di seguito LGN sugli IAA), vero e proprio passo fondamentale per riaffermare ruoli e funzioni di chi è coinvolto in un ambito di attività che vede la natura e gli animali direttamente coinvolti nell'educazione alla sostenibilità (Cavedon, 2017).

Ribadendo la valenza “terapeutica, riabilitativa, educativa e ludico-ricreativa” dell'incontro uomo-animale, le LGN sugli IAA puntualizzano che — pur essendo rivolti prevalentemente (ma non esclusivamente) a persone con disturbi della sfera fisica, neuromotoria, mentale e psichica — essi possono essere indirizzati “anche a individui sani”. Confermando, così, una volta per tutte, il potenziale universalmente personalizzante del vivere con gli animali e la presenza costante in filigrana nelle stesse

Linee Guida di due categorie fondamentali nella pedagogia generale e sociale: la relazione e la mediazione, entrambe capaci di dare forma e significato a ciò che con gli animali si fa nei setting di intervento.

Ferma restando l'utilità di tale documento per l'individuazione di buone prassi e protocolli operativi al fine di tutelare la salute delle persone e il benessere degli animali coinvolti nei vari progetti attivi in tale ambito, è necessario sottolineare – a proposito delle sfide che essi pongono ai saperi pedagogici – che il valore riconosciuto dalle LGN agli animali è legato in gran parte al loro essere una forma estrema di alterità con la quale imparare a interagire e a vivere. In tal senso, le specie di cui è ammesso il coinvolgimento nella pratica educativa e terapeutica (conigli, gatti, cani, asini e cavalli) – lungi dall'essere mero elemento diversivo o di svago – assurgono a soglia di rottura di tendenze relazionali narcisistiche e autoreferenziali particolarmente evidenti nella nostra società (Rossi, 2017). Come nota Marchesini (2004), infatti,

“La diversità dell'animale e parimenti la sua riconoscibilità socio-relazionale lo rende punto di congiunzione tra la dimensione del conosciuto (identità, domesticità) e la dimensione dell'incognito (straniero), punto di passaggio e comunicazione tra i processi di definizione identitaria e i processi di conoscenza, tra l'ospitare e l'essere ospitati. Come interlocutore l'animale non umano ha un ruolo attivo nel condurre slittamenti ontologici della persona, in virtù del suo valore di soglia, ossia nell'essere un punto di passaggio e transizione tra i processi di immedesimazione (simpatia) e i processi di eccentrimento (empatia)” (p. 26).

I documenti citati sono entrambi fondamentali per il passaggio dall'esplicitazione del principio della sostenibilità a pratiche educative in grado di valorizzare l'ambiente come luogo privilegiato di apprendimento partecipato (Schenetti, 2015). Ma, ancor prima di ciò, è d'uopo rimarcare il fatto – pedagogicamente rilevante – che lo sviluppo personale venga interpretato da entrambi come guadagno esistenziale possibile solo a partire dall'apertura e dalla comunicazione con l'altro da sé, per una concezione d'umanità che – come ricorda Chionna (2007) – “parte da una relazionalità che realizza la persona, che ne esprime le dimensioni più profonde e in cui il singolo non si disperde come puro corollario” (p. 30). E che in ciascuno di essi – ovviamente in forme diverse, forse più diretta nella Carta per l'educazione alla biodiversità, meno nelle LGN sugli IAA – vi è un chiaro riferimento alle implicazioni che modalità relazionali davvero improntate alla cura e al rispetto dell'altro hanno a livello politico (Corbi & Sirignano, 2009). Ciò comporta ulteriori sollecitazioni per il pensiero pedagogico in merito alla cittadinanza attiva e responsabile (Ariemma, 2015), laddove è ormai appurato che, per onorare al meglio il proprio mestiere di cittadino, non bastano disimpegnate adesioni valoriali ma vi è bisogno dell'acquisizione di abiti virtuosi da maturare (prima) e spendere (poi) in ogni luogo del sociale (Salmeri, 2015; Ariemma 2022)

A tal proposito, se per un verso Violante, Buttafuoco e Mannese (2021) hanno già evidenziato l'urgenza di ricostruire comunità pensanti in grado di immaginare paradigmi formativi opportuni per affrontare lo spirito del tempo, per l'altro la pedagogia non può esimersi dal promuovere sui territori – anche grazie al dialogo con la politica – l'integrazione di formale, non formale e informale nell'offerta educativa complessiva (Sirignano, 2022).

In tema di educazione ambientale e di sostenibilità, infatti, sia dal punto di vista pedagogico che dal punto di vista politico, le sfide lanciate silenziosamente dal mondo animale non vanno né sottovalutate né acquisite superficialmente. Le due diverse scienze dell'uomo devono, al contrario, dialogare ad armi pari (Bertolini, 2015) per un'affermazione umana che possa dirsi davvero tale, nel Pianeta e per il Pianeta, mai contro (o a scapito di) qualche sua pur trascurabile componente.

Nessun tentativo va inevaso a tal riguardo, nessuno sforzo va risparmiato, perché non solo è in gioco il destino di tutti noi, ma è in gioco – e bisogna ammetterlo senza timori – il senso stesso del noi e del vivere insieme (Lombardi, 2015).

In tal senso, massima cura va prestata – a livello pratico – alla valorizzazione di quel sistema formativo integrato che, nei fatti, ha da sempre avuto parte nell'educazione alla democrazia e gioca un ruolo fondamentale nel dare alla persona modo di vivere il proprio ambiente e realizzare i talenti di cui dispone (Corsi & Sani, 2004). Non in ultimo riconoscendo – per quel che ci interessa più da vicino – la funzione fondamentale che, per riavvicinare l'uomo al suo ambiente, potrebbe svolgere la rete delle fattorie didattiche ormai presente su tutto il territorio nazionale.

Nate nei Paesi scandinavi (Norvegia, Danimarca, Svezia) all'inizio del XX secolo per far conoscere la vita di campagna agli abitanti delle città, le prime fattorie didattiche traevano ispirazione dal movimento giovanile statunitense "Club 4h" che vedeva nelle parole «head-health-hearth-hand» la chiave per lo sviluppo armonico della persona e lo strumento per portare avanti adeguatamente il modello di insegnamento del learning by doing.

Seguendo la direttrice Nord-Sud, le fattorie didattiche iniziarono a diffondersi in Europa (soprattutto Germania, Paesi Bassi e Gran Bretagna) nella stagione di rapida urbanizzazione che seguì il secondo conflitto mondiale, per approdare nei Paesi mediterranei solo all'inizio degli anni Novanta. In Italia la prima regione ad accogliere tale modello – stabilendo precisi requisiti da soddisfare per un'accoglienza di qualità e per ottenere la qualifica stessa di fattoria didattica – fu l'Emilia-Romagna, seguita poi da Lombardia, Veneto, Piemonte e Puglia.

Le attività che si possono svolgere in fattoria riguardano complessivamente la valorizzazione della cultura contadina, la tutela dei mestieri e della manualità artigianale, l'educazione alimentare, l'esperienza del contatto diretto con la natura, l'incontro con gli animali.

Come ricorda Cristina Bertazzoni (2005), diversi sono i motivi per i quali le fattorie hanno le carte in regola per connotarsi come contesti ad alta valenza pedagogica e didattica:

- per la valorizzazione dei saperi pratici rispetto ai saperi teorici, in quanto in fattoria l'apprendimento è veicolato dall'esperienza diretta, dal "conoscere facendo", il che implica un coinvolgimento attivo degli ospiti, che si impadroniscono di importanti conoscenze non in modo asettico e intellettuale ma caldo e partecipato;
- per lo sviluppo dei saperi trasversali, ovvero di quelle competenze non specificamente disciplinari che tanta importanza hanno nella crescita complessiva delle abilità personali, in quanto il processo di apprendimento possibile in fattoria consente la dovuta attenzione al "come si impara" e non solo al "cosa si impara";
- per l'attenzione riservata alla dimensione emotivo-affettiva, in quanto l'opportunità di vivere esperienze coinvolgenti e insolite (il contatto ravvicinato con gli animali, le attività

realizzate in stretto rapporto con l'ambiente naturale, il cimentarsi in esperienze concrete di produzione) funge da catalizzatore per l'apprendimento e dà modo ai partecipanti di scoprire, vivere ed esprimere emozioni, sentimenti e sensazioni nuove;

– per l'attenzione riservata alla dimensione relazionale e a tutti quei momenti di discussione, confronto e lavoro in piccoli gruppi attraverso i quali si acquisiscono abilità cooperative e si impara a coordinare le proprie azioni a quelle degli altri per raggiungere un risultato concreto;

– per l'attenzione alla dimensione ludica, con il gioco a rappresentare il contenitore privilegiato delle attività di animazione didattica nella più profonda consapevolezza che la ludicità è tra gli aspetti che maggiormente facilitano l'apprendimento (imparo se ciò che faccio mi piace, non mi annoia, mi appassiona e mi coinvolge);

– per lo sviluppo delle abilità di ricerca e di scoperta, in un ambiente insolito e ricco di stimoli che spontaneamente porta i partecipanti a osservare, sperimentare, interrogarsi sul senso e sui motivi di ciò che accade in natura;

– per il potenziamento della sensorialità, laddove i suoni, i profumi, gli odori, i sapori di cui è possibile fare esperienza in fattoria consentono ai partecipanti di recuperare e sviluppare una capacità percettiva sempre più povera e scarsamente coltivata nella vita di città;

– per lo sviluppo delle capacità espressive, in quanto il cambiare contesto e partecipare a specifiche attività di animazione dimostrano di essere condizione facilitante per la manifestazione di comportamenti nuovi e inusuali forme di espressione;

– per la tutela della cultura contadina, visto tutto ciò che in fattoria si può fare per il recupero delle tradizioni;

– per lo sviluppo della consapevolezza, grazie ad attività da realizzare a scuola (prima e dopo la visita in fattoria) per orientare/rielaborare l'esperienza trasformandola in stimolo protratto nel tempo.

Anche per Giuseppe De Simone (2016) le fattorie didattiche rappresentano luoghi di fondamentale importanza per l'educazione, adatti non solo a dimostrare l'inscindibilità di *Theoria* e *Téchne* in ogni processo realizzativo, ma anche a valorizzare il territorio come risorsa per l'apprendimento. Le attività che in esse è possibile svolgere – lungi dall'essere subordinate ai momenti d'aula – sono imprescindibili per lo sviluppo di conoscenze, abilità e soprattutto competenze necessarie alla vita e allo sviluppo della personalità. La valenza educativa di questo luogo pedagogico vivente, dunque, è rintracciabile in tre idee fondamentali: la pedagogia attiva dell'imparare facendo, poiché solo attraverso l'esperienza pratica e l'emozione ci può essere un apprendimento significativo; il contatto diretto con animali e piante nel loro ambiente naturale che permette ai visitatori di acquisire conoscenze e abilità che non possono essere apprese in un contesto urbano; la stimolazione sensoriale di un ambiente diversificato che promuove il gusto per la ricerca e rende il bambino protagonista del proprio sapere.

CONCLUSIONI

È necessario sottolineare, sulla scorta delle riflessioni finora proposte, come le attività educative nel verde e con gli animali non solo risultino fondamentali per riequilibrare il rapporto dell'uomo con il circostante, secondo paradigmi biocentrici e non meramente

antropocentrici, ma rappresentino anche un fattore propulsivo di miglioramento dell'intera società (Elia, 2021). Fino a connotare politicamente – nel senso più puro della parola – l'outdoor education nel suo complesso (Schenetti & Guerra, 2018).

Battersi per relazioni più eque tra le diverse forme del vivente e per innalzare la qualità dei rapporti con l'intero regno animale, infatti, ha conseguenze di primaria importanza per la vita delle attuali generazioni e di quelle future. Esattamente in questo l'educazione ambientale ha da porsi quale cantiere culturale di riferimento nel quale – tenendo insieme tradizione e innovazione – gettare le basi per un futuro migliore. Un futuro nel quale l'uomo – smettendola di percepirsi isolato dal suo contesto e ponendo fine alla sbornia antropocentrica del considerarsi immune dall'effetto delle sue cattive abitudini – possa tornare a gioire davvero della biodiversità e a riallacciare legami intimi con il mondo, i quali risultano essere particolarmente importanti per la sua completa valorizzazione (Morin, 2015).

Soprattutto nei sistemi autenticamente democratici, nel verde e con gli animali è possibile maturare esperienze altamente formative e con ricadute dirette sulla predisposizione dell'uomo a fare politica nel senso più puro del termine.

È in questa direzione che le molteplici sfide lanciate dal mondo animale vanno colte da chiunque abbia voce in capitolo. Ciascuno per il proprio ruolo e per le proprie responsabilità, sembra ovvio, ma nella più chiara e condivisa consapevolezza che l'educazione – per essere fedele alle proprie prerogative e non svilirsi in interventi parziali – deve anche sapersi porre come Educazione Assistita con gli Animali. A tutte le età e in tutti i luoghi, nella prospettiva *lifelong* e *lifewide* già delineata ufficialmente nei documenti relativi all'educazione per il XXI secolo.

BIBLIOGRAFIA

- Ariemma, L. (2015). Inclusività e cittadinanza partecipata. Riflessioni pedagogiche. In Tomarchio, M., Olivieri, S. (A cura di). *Pedagogia militante. Diritti, cultura, territori*. Pisa: ETS.
- Ariemma, L. (2022). Le competenze educative necessarie per formare l'uomo e il cittadino del XXI secolo. In *Ricerche pedagogiche*, pp. 57-75.
- Battaglia, L. (2011). *Un'etica per il mondo vivente. Questioni di bioetica medica, ambientale, animale*. Roma: Carocci.
- Baubujani, G. (2022). *Come eravamo. Storie dalla grande storia dell'uomo*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2017). *Modus vivendi. Inferno e utopia nel mondo liquido*. Roma-Bari: Laterza.
- Bekoff, M. (2007). *The Emotional Lives of Animals: A Leading Scientist Explores Animal Joy, Sorrow, and Empathy-And Why They Matter*. Novato (CA): New World Library.
- Bellingreri, A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Beretta, I. (2016). *Il Nuovo Paradigma Ecologico in Sociologia dell'ambiente. Pensiero e opere di Riley E. Dunlap*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Bertazzoni, C. (2005). *Fare scuola in fattoria. Manuale di metodi e giochi per l'animazione didattica*. Verona: L'informatore agrario.

- Bertolini, P. (2015). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Torino: Utet libreria.
- Cavedon, L. (2017). *Interventi Assistiti con gli Animali. Manuale introduttivo*. Trento: Erickson.
- Corbi, E., & Sirignano, F.M. (A cura di). (2009). *Percorsi di pedagogia sociale e politica*. Roma: Editori Riuniti.
- De Simone, G. (2016). *Interventi educativi nelle fattorie didattiche*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Elia, G. (2021). L'educazione alla politica come esercizio di cittadinanza e fiducia nel futuro. In *Attualità pedagogiche*, vol. 3, 1, pp. 62-68.
- Farnè, R., & Agostini, F. (2014). *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*. Reggio Emilia: Junior.
- Farnè, R., Bortolotti, A., & Terrusi, M. (A cura di). (2018). *Outdoor Education: prospettive teoriche e buone pratiche*. Roma: Carocci.
- Flores d'Arcais, G. (A cura di). (1992). *Nuovo dizionario di pedagogia*. Cinisello Balsamo (Mi): Paoline.
- Galimberti, U. (2018). *Psiche e techne: l'uomo nell'età della tecnica*. Milano: Feltrinelli.
- Giovagnoli, G. (2009). EmotiOnos: le ragioni profonde della scelta. In P. Reinger Cantiello (a cura di), *L'asino che cura. Prospettive di onoterapia*. Roma: Carocci.
- Granato, F. (2019). *Educare con gli asini. Gli Interventi Assistiti con gli Animali in prospettiva pedagogica*. Trento: Erickson.
- Granato, F., & Varricchio, R. (2022). *La politica degli asini. Il lavoro con gli animali nell'educazione alla cittadinanza*. Trento: Erickson.
- Liodice, I. (2023). *Differenze e prossimità. Riflessioni pedagogiche*. Bari: Progedit.
- Lombardi, M.G. (2015). *L'educativo politico. Appunti per una pedagogia politica oltre l'utopia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Lorenz, K. (1980). *L'etologia. Fondamenti e metodi*. Torino: Boringhieri.
- Lorenz, K. (2007). *L'altra faccia dello specchio. Per una storia naturale della conoscenza*. Milano: Adelphi.
- Mantegazza, R. (2002). *Educare con gli animali*. Roma: Meltemi.
- Marchesini, R. (1996). *Natura e pedagogia*. Napoli: Theoria.
- Marchesini, R. (2004). *Canone di zooantropologia applicata*. Bologna: Apeiron.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mounier, E. (1952). *Il personalismo*. Milano: Garzanti.
- Natoli, S., Sansonetti, G., & Forte, B. (2023). *Le sfide della sostenibilità. Cultura, etiche e tecnologie*. Brescia: Morcelliana.
- Rossi, B. (2017). *Educare all'ammirazione. Di sé, dell'altro della Terra*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e "nuova paideia"*. Pisa: ETS.
- Santelli Beccegato, L. (2001). *Pedagogia sociale*. Brescia: La Scuola.
- Schenetti, M. (2015). Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. In *Scuola Italiana Moderna*, 7, pp. 76-80.
- Schenetti, M., & Guerra, L. (2018). Educare nell'ambiente per costruire cittadinanza attiva. In *Investigatiòn en la escuela*, 95, pp. 15-29.
- Simeone, D. (2021). *Il dono dell'educazione. In nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Morcelliana.

Sirignano, F.M. (2022). Il ruolo della politica nella costruzione delle comunità educanti. In *Pedagogia e Vita*, 2.

Stefanini, L. (1955). *Personalismo educativo*. Roma: Bocca.

Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.