



UNESCO Chair

Generative Pedagogy and Educational Systems
to Tackle Inequality

Chair holder: prof.ssa Emiliana Mannese



unesco

Chair



SIGILLO DI MERITO

Dialogo interculturale - inclusione sociale



Ministero
dell'Università
e della Ricerca

Vol.7 , n. 2, 2025

ISSN 2704-873X

Special Issue

A
P



Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A

Università degli Studi di Salerno

Attualità Pedagogiche

Rivista di Fascia A dell'Università degli Studi di Salerno

Direttore

Emiliana Mannese — Chair holder UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Vicedirettore

Maria Grazia Lombardi — Scientific Coordinator UNESCO on Generative Pedagogy and Educational Systems to tackle inequality

Comitato Editoriale

Francesca Antonacci – Università degli Studi di Milano-Bicocca

Roland Benedikter – Eurac Research, Chair holder UNESCO on Interdisciplinary Anticipation and Global- Local Transformation

Patrizio Bianchi – Portavoce Cattedra Unesco, Chair holder UNESCO on Education, Growth and Equality

Massimiliano Fiorucci - Università degli Studi Roma Tre

Roberto Sani - Università degli Studi di Macerata

Comitato di Revisione

Luca Agostinetti (Università degli Studi di Padova), Vito Balzano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Maria Chiara Castaldi (Università degli Studi di Salerno), Antonella Coppi (Università Telematica degli Studi IUL, Firenze), Massimiliano Costa (Università Ca' Foscari di Venezia), Mariarosaria De Simone (Università degli Studi di Napoli Federico II), Liliana Dozza (Libera Università di Bolzano), Filomena Faiella (Università degli Studi di Salerno), Valerio Ferro Allodola (Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria), José Gómez Galán (Universidad Metropolitana (UMET) de Puerto Rico), Filippo Gomez Paloma (Università degli Studi di Macerata), José González-Monteagudo (Universidad de Seville), Anna Lazzarini (Università degli Studi di Bergamo), Stefania Maddalena (Università degli Studi di Chieti/Pescara), Andrea Marrone (Università degli Studi di Cagliari), Sofia Montecchiani (Università degli Studi "G. d'Annunzio" Chieti-Pescara), Carlo Orefice (Università degli Studi di Siena), Mimmo Pesare (Università del Salento), Luigiaurelio Pomante (Università degli Studi di Macerata), Maria Ricciardi (Università degli Studi di Salerno), Antonia Rubini (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Massimiliano Stramaglia (Università degli Studi di Macerata), Roberto Travaglini (Università degli Studi di Urbino Carlo Bo).

Comitato Scientifico

Marinella Attinà (Università degli Studi di Salerno), Giuseppe Bertagna (Università degli Studi di Bergamo), Luca Bianchi (Direttore SVIMEZ), Carlo Carboni (Università Politecnica delle Marche), Marco Catarci (Università degli Studi Roma Tre), Mauro Ceruti (Libera Università di Lingue e Comunicazione — IULM), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giuseppe Elia (Università degli Studi di Bari Aldo Moro), Antonio Giordano (Temple University of Philadelphia, Università degli Studi di Siena) Giancarlo Gola (SUPSI – Scuola Universitaria professionale della Svizzera italiana – University of Applied Science and Arts Southern Switzerland), Maria Luisa Iavarone (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marco Impagliazzo (Università degli Studi Roma Tre), Vanna Iori (Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano), Eloy López Meneses (Universidad Pablo de Olavide), Pierluigi Malavasi (Università Cattolica del Sacro Cuore, Brescia), Alessandro Mariani (Università degli Studi di Firenze), Luigina Mortari (Università degli Studi di Verona), Paolo Orefice (Chair holder UNESCO on Human development and culture of peace), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli), Massimo Recalcati (Psicoanalista), Luca Refrigeri (Università degli Studi del Molise), Maria Grazia Riva (Università degli Studi di Milano-Bicocca), Rosabel Roig Vila (Universidad de Alicante), Maurizio Sibillio (Università degli Studi di Salerno), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli Federico II), Rosanna Tammara (Università degli Studi di Salerno), Alessandro Vaccarelli (Università degli Studi dell'Aquila).

Staff

Raffaella Marigliano - Università degli Studi di Salerno

ISSN: 2704-873X

© UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI SALERNO

Via Giovanni Paolo II, 132

84084 Fisciano (SA), Italia



Questa rivista usa la creative commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/it/>



riprodurre, distribuire, comunicare al pubblico, esporre in pubblico, rappresentare, eseguire e recitare questo materiale con qualsiasi mezzo e formato

alle seguenti condizioni:



Attribuzione - Devi riconoscere una menzione di paternità adeguata, fornire un link alla licenza e indicare se sono state effettuate delle modifiche.

Puoi fare ciò in qualsiasi maniera ragionevole possibile, ma non con modalità tali da suggerire che il licenziante avalli te o il tuo utilizzo del materiale.



NonCommerciale - Non puoi utilizzare il materiale per scopi commerciali.



Non opere derivate - Se remixi, trasformi il materiale o ti basi su di esso, non puoi distribuire il materiale così modificato.

Registrazione del Tribunale di Nocera Inferiore

n. Registro Stampa 5/2019

RG 394/19 Cro 972/19

www.attualitapedagogiche.it

direttore@attualitapedagogiche.it
redazione@attualitapedagogiche.it
info@attualitapedagogiche.it

Contributi di ricerca, studi e testimonianze a margine dei 30 anni della Carta della Transdisciplinarietà

Editor: Prof. Paolo Orefice

Presentazione

Emiliana Mannese

Editoriale

Il cammino transdisciplinare della coscienza umana al di là della violenza. Verso la ricomposizione dell'unità attraverso le diversità

Paolo Orefice

Professore emerito di Pedagogia Generale e Sociale
Università degli Studi di Firenze

Articoli

What is Transformation Design? The Case of Applied Transdisciplinarity to Govern Contemporary Change

Roland Benedikter

Educating for Eco-Social Justice: Transcomplex Ecology, Ecofeminism, and the Path to Sustainability

Tiziana Chiappelli

Cammini, corpo e fenomenologia della pace: mettere i piedi per terra con la natura

Angela Colonna, Gabriele Manella, Filippo Pistocchi, Rodolfo Valentini

La metodologia dell'Apprendimento Basato sui Problemi come pratica per favorire la conoscenza transdisciplinare

Stefano Costantini

In cammino con i giovani per la Pace: verso un modello rigenerativo per il Turismo

Fiorella Dallari, Gianluigi Bettin, Sara Ferrari, Silvia Grandi, Claudio Rossi, Sami Tawfik, Anna Trono

Il Ben-essere nella Filigrana della Pace: Non c'è pace senza Ben-essere

Silvio De Magistris, Giovanni Scotto, Alessandra Pistillo

Oltre i confini disciplinari. Lo storytelling come ecologia transdisciplinare del sapere

Silvia Guetta, Greta Martini

Service-Learning and Complex Thinking Development: A Transdisciplinary Approach to Education

Patrizia Lotti, Lorenza Orlandini

Conflitto e Generatività Pedagogica: la filigrana della pace nella transizione dall'Homo Sapiens all'Homo Generativus

Emiliana Mannese, Maria Grazia Lombardi, Maria Ricciardi

La Raccomandazione UNESCO "sull'educazione alla pace e ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile": codice trans-culturale di simboli condivisi per un'educazione trasformativa

Marco Mascia

Promuovere una nuova umanizzazione: la decolonizzazione del pensiero e la sfida dell'ecologia transdisciplinare

Carlo Orefice, Zoran Lapov, Javier Collado Ruano

Making the spiritual operational in education and support relationships. Essence and meaning of an absent presence

Florent Pasquier, Katia Mendez

La Pedagogia Generativa di Emiliana Mannese nell'era dell'Intelligenza Artificiale: per un'etica della formazione tra pensiero, coscienza e Sistema-Mondo

Maria Ricciardi, Maria Chiara Castaldi, Raffaella Marigliano, Maria Grazia Lombardi

Contributi di ricerca, studi e testimonianze a margine dei 30 anni della Carta della Transdisciplinarietà

Editor: Prof. Paolo Orefice

Transdisciplinarietà e Generatività per una cultura della Pace

Maria Ricciardi, Maria Chiara Castaldi, Maria Grazia Lombardi, Raffaella Marigliano, Emiliana Mannese

La ricerca azione partecipativa transdisciplinare nello sviluppo urbano sostenibile

Stefania Vitali

Presentazione
di
Emiliana Mannese
Direttore Scientifico

Il mondo è in guerra. Il pianeta vive questa tragica condizione in maniera differente. Le violenze, le sopraffazioni, le inadeguatezze esistenziali sono alla base di conflitti con un elevatissimo costo per la vita di bambini, donne e uomini. La vita, come concetto di massimo valore da custodire, è in crisi. I massimi decisori mondiali non hanno nessuna consapevolezza culturale ed etica del loro ruolo. Non hanno il senso del valore delle parole – infatti, le usano male – e, soprattutto, non sono donne e uomini di pace. *L’Homo Generativus*, come ho teorizzato, è uomo di conoscenza, di costruzione comunitaria, di cultura, di natura, di Sistema-Mondo ed il Sistema-Mondo, nella sua struttura più profonda e costitutiva, è legato alla cultura della pace.

Questo numero dal titolo “Contributi di ricerca, studi e testimonianze a margine dei 30 anni della Carta della Transdisciplinarietà”, dedicato al Colloquio Transdisciplinare “La pace al di là della violenza. La sfida dell’Ecologia Transdisciplinare”, tenutosi il 7 novembre 2024 presso l’Università di Firenze – per il quale ringrazio l’organizzatore e l’editor, il Professore Paolo Orefice – offre una profonda ed ampia riflessione sulle opportune declinazioni della Pace, unica categoria da costruire, proteggere e per la quale vivere.

Vi auguro buona lettura

Emiliana Mannese

Editoriale

di

Paolo Orefice

*Professore emerito di Pedagogia Generale e Sociale
Chairholder, Cattedra Transdisciplinare UNESCO Sviluppo Umano e Cultura di Pace
dell'Università degli Studi di Firenze*

IL CAMMINO TRANSDISCIPLINARE DELLA COSCIENZA UMANA AL DI LÀ DELLA VIOLENZA VERSO LA RICOMPOSIZIONE DELL'UNITÀ ATTRAVERSO LE DIVERSITÀ¹

Ammonizione di Morin

“Il cammino transdisciplinare della coscienza umana”: è un problema centrale nell'attuale crescente crisi di violenza e conflitti che attanagliano il mondo contemporaneo. L'ultimo Rapporto mondiale sui conflitti bellici ci informa che siamo arrivati a 56 conflitti, *il numero più alto mai registrato dalla fine della Seconda guerra mondiale* (Global Peace Index, 2024).

Edgar Morin, dall'alto della sua condizione ultracentenaria lancia un'ammonizione precisa:

È sorprendente vedere così poca coscienza e così poca volontà in Europa, soprattutto nell'immaginare e nel promuovere una politica di pace”.

Aveva appena espresso il grande rammarico: *“E' sorprendente che in una congiuntura così pericolosa, il cui pericolo aumenta continuamente, si levino così poche voci in favore della pace nelle nazioni più esposte, in primo luogo quelle europee”.*

Diremmo che la difficoltà profonda dell'avanzamento della pace è il predominio della “cattiva coscienza”.

L'urgenza è grande, continua Morin: “questa guerra provoca una crisi considerevole che aggrava e aggraverà tutte le altre enormi crisi del secolo subite dall'umanità, come la crisi ecologica, la crisi economica, la crisi delle civiltà, la crisi del pensiero”.

D'altra parte, conclude: *Più la guerra si aggrava, più la pace è difficile e più è urgente* (Morin, 2023, p.99; 103-104).

¹ Orefice, P. (2025). Tradotto dall'originale: *The transdisciplinary journey of human conscience beyond violence. Restoring unity through diversities*. In C. Orefice & P. Orefice (a cura di), *The challenge of the transdisciplinary ecology. The filigree of peace beyond violence* (pp. 32-41). ADJURIS International Academic Publisher.

Un anno prima (2022), in prossimità del trentennale della Carta della transdisciplinarietà (CdTD), il III Congresso Mondiale della TD (IICMTD) dichiarava nel suo primo Preambolo (<https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariadad.mx/declaracion-de-mexico/>): *La Terra è sotto attacco di abusi umani. Dopo quasi un quarto del XXI secolo, che si era aperto con la fiducia nel domani, l'umanità si trova di fronte a un bivio che mette in gioco il suo destino: avanzare verso un futuro di decadenza o aprirsi a un futuro di rinascita delle nuove generazioni? La grande regressione affonda le sue radici più recenti nell'era dell'Antropocene, che per la prima volta nella storia del nostro pianeta registra l'impatto negativo dello sviluppo umano insostenibile sull'equilibrio della biosfera, raggiunto dalla natura in milioni di anni di evoluzione.*

A questo proposito, nel suo secondo Preambolo la Dichiarazione del IICMTD (<https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariadad.mx/declaracion-de-mexico/>) pone la sfida del nuovo *Rinascimento dell'umanità, il ruolo rigeneratore della Transdisciplinarietà:*

L'alternativa al futuro dello scenario apocalittico è necessariamente il percorso della rinascita dell'Homo Sapiens, questa volta una scommessa senza precedenti perché non si limita a una o più società e culture, ma coinvolge l'intera popolazione del pianeta.

È la sfida futura della civiltà terrestre, affrontata dall'Homo Renascens.

Crisi della coscienza umana

Con Edgar Morin la TD chiama in causa la condizione contemporanea di crisi della coscienza umana e ci invita a metterla in primo piano, in quanto chiave attivatrice della ricomposizione avanzata e innovativa dei nessi fondamentali che legano la vita sul nostro pianeta. Invita a lasciarci alle spalle della nostra storia la via della disgregazione divisiva e intraprendere quella della rinnovata ricerca della riunificazione dell'insieme della realtà ai diversi livelli e campi di conoscenza, puntando esattamente sulle diversità: queste, invece di ostacolarsi e distruggersi reciprocamente, hanno tutte le componenti per ritessere l'insieme complesso della realtà attraverso la coscienza riunificatrice.

Il problema della coscienza umana è fortemente alla ribalta, a trenta anni della Carta della Transdisciplinarietà (CdT). Esso ripropone l'annosa questione della "ricomposizione dell'unità attraverso le diversità": è possibile andare oltre l'attuale dispersione della condizione umana e dei suoi saperi diffusi, che mettono a rischio il futuro della nostra specie, a danno della stessa natura?

La sfida del nuovo cammino per la storia di domani ha bisogno di paradigmi, non relegati però a un'utopia irraggiungibile.

Non basta affermare che devono essere radicati nella convivenza reale e quotidiana di persone, società e culture. Né basta *formulare principi di sostenibilità e di inclusione se non vi sono vincoli di superamento della violenza e dell'organizzazione elitaria ed esclusiva del potere nei diversi ambiti ed espressioni della convivenza, inclusa la produzione ideale e materiale della conoscenza.*

Occorrono anche vincoli per realizzare la solidarietà e la cooperazione con tutti gli esseri viventi, in conformità con i bisogni della Madre Terra. Occorrono pratiche di vita privata e pubblica, libere da ogni violenza, che rifiutano (<https://www.tercercongresomundialtransdisciplinariadad.mx/declaracion-de-mexico/>).

La domanda stringente allora è: quale paradigma è in grado di tirarci fuori realmente da questo pesante attacco umano? La domanda seguente diventa: se non ci bastano più i paradigmi dell'utopia irraggiungibile, o anche solo su tempi remoti perché non abbiamo più tempo di aspettare ancora per arginare l'irreparabile, pensiamo ancora che i paradigmi che hanno generato e continuano ad alimentare queste crisi, siano in grado essi stessi di farci uscire dal pianeta ferito?

Ce la facciamo ancora a raggiungere i 17 Obiettivi dello Sviluppo sostenibile a cinque anni dalla scadenza dell'Agenda 2030? Per fare qualche esempio, come mai la fame, la guerra, il cambiamento climatico vanno peggiorando? I guadagni paradigmatici che pure apprezziamo per aver dato vita – ad esempio - alla scienza moderna, alla democrazia rappresentativa, alla produzione collettiva, alle libertà di cittadinanza, ai diritti umani e così via, non bastano più, hanno bisogno di ben altro di fronte

ai cambiamenti storici del nostro tempo ed ancora più del futuro delle giovani generazioni. Molti di tali guadagni si sono logorati, altri con i cambiamenti indotti hanno rivelato i loro limiti e generato anche inadeguatezze storiche. Basta dire che, nel mondo globalizzato, si sono mostrati inadeguati a rispondere alle necessità progressive del Sud del mondo in rapporto agli OSS, ed ormai anche a quello del Nord per un progresso insostenibile, insicuro e dannoso su grande scala, nonostante le grandi conquiste di aree scientifiche e tecnologiche.

Non possiamo parlare di svolta del futuro, senza sapere che ci mettiamo dentro, a cominciare dal fondamento della nostra specie: la coscienza umana.

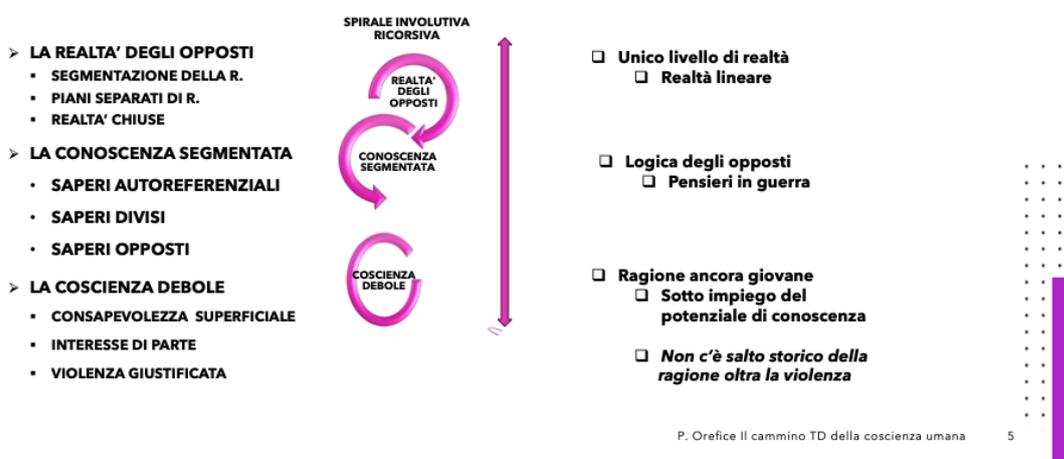
Ci sono espressioni umane, individuali e collettive, classificabili da un versante, di bassa coscienza o, addirittura, incoscienti; oppure dal versante opposto, altre espressioni umane, individuali e collettive, classificabili di medio o alto livello di coscienza. Il significato di base è riconoscere alla parola coscienza il suffisso “co” prima di “scienza”: senza il suffisso è scienza, intesa come esclusivo processo esplorativo della realtà, considerato in se stesso, cioè in quanto tale; insieme al suffisso “con” è scienza o processo esplorativo che procede “insieme”, “unito” a un livello più alto di costruzione di significato di un’intelligenza con-sapevole, capace di elaborare un’interpretazione della realtà a un livello critico, giudicante, più alto, proprio della dimensione complessa e profonda dell’essere umano.

Due Paradigmi: separazione e unificazione

Esaminiamo a questo punto, necessariamente in breve, i due Paradigmi sottesi: il primo, ereditato dall’età moderna e contemporanea, il “paradigma della separazione”; il secondo, che si è affacciato nel secolo scorso e sta emergendo, proiettato nel futuro (P. Orefice & C. Orefice, 2023)²

Nel primo Modello viene utilizzata la *Spirale Involutiva Ricorsiva* (SIR); nel secondo la *Spirale Evolutiva Ricorsiva* (SER); le due spirali sono riferite alle tre variabili TD: Realtà, Conoscenza, Coscienza, che approdano ad indicatori TD antitetici.

IL PARADIGMA DELLA SEPARAZIONE E L’IMPOVERIMENTO DELLA COSCIENZA



²La presente modellizzazione è stata elaborata dall’autore negli studi e ricerche pluriennali TD, che hanno trovato l’articolazione più recente nei contributi al IICMTD: cfr. in particolare, P. Orefice e C. Orefice (Coordinadores), *El desafío transdisciplinario para la civilización sostenible. Enfoques y modelos de inteligencia y saberes*, Tercero libro del III CMTD; Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Sb, 2023. Anche in edizione italiana.

Il nostro problema, in quanto appartenenti al paradigma della separazione, di solito lo viviamo quotidianamente, anche se non lo vogliamo, immersi nel suo contesto e lo respiriamo ogni giorno.

Esso è il paradigma del *pensiero lineare*, che segue la *logica degli opposti*: non ha gli strumenti mentali e le conseguenti raffigurazioni della realtà per uscire dalla crisi generativa dell'attacco umano, anzi l'aggrava.

Si arriva alla conclusione di Morin del citato suo ultimo libro: “altrimenti l'estinzione dell'umanità è prossima” (Morin, 2023).

Il paradigma della separazione impoverisce la coscienza. È una spirale involutiva ricorsiva: si tratta di un processo ricorrente e ciclico che ci porta sempre più in basso nel ripiegarsi su se stesso. Questo approccio guarda alla realtà come segmenti giustapposti: i livelli di realtà sono separati, non interessa quello che c'è sopra o quello che c'è sotto, prima o dopo, in primo piano o nel contesto. Essendo realtà degli opposti, nasce da una conoscenza segmentata.

Per la conoscenza segmentata i saperi sono autoreferenziali: quello che io penso non ha bisogno di confronti con altri saperi, non si misura con la diversità perché essendo autocentrato si ritiene migliore, l'altro non ha qualcosa da osservare, né da aggiungere. In tal modo, la conoscenza segmentata genera una coscienza debole.

Se la coscienza, ricordando l'origine della parola, è la scienza/conoscenza che guarda se stessa, non solo al suo interno in sé, ma anche al suo esterno in quanto è capace di giudicare ed esprimere il giudizio del suo rapporto con l'insieme della realtà di cui è parte, allora non è una sovrastruttura separata. Questa logica porta a sostenere una grande differenza tra lo specifico sapere disciplinare o sapere organizzato e il sapere vitale di cui è parte e di cui beneficia.

In breve, la difesa assoluta del proprio campo di studio (“io sono studioso e mi limito a guardare solo il mio specifico settore d'interesse; tutto ciò che è attorno mi è estraneo, non mi riguarda”), non giustifica la ragione parziale, perché abdica all'insieme umano del proprio essere vivente, ma anche all'insieme della realtà in cui e per cui l'addetto a quel campo particolare pensa e per cui è libero cittadino pensante.

Il problema enorme è che la coscienza scompare. Scompare nelle politiche, nelle università, nelle professioni, nella vita quotidiana. Non appare la coscienza, appare solo la tecnica, anche se raggiunge una sua etica interna che potrebbe essere passata per coscienza interna; appare il riduzionismo del mio essere uomo; appaiono segmenti di contenuti, anche di alto livello, ma senza anima, senza cioè la mente complessiva, la totalità della mente umana che riesce a relazionarsi alla realtà totale.

Se all'essere umano tarpiamo la coscienza, cosa gli resta di sostanziale della sua natura umana? Allora sarebbe più esatto definirsi semplice mammifero, il quale comunque vive nel rispetto dei vincoli intelligenti della sua natura.

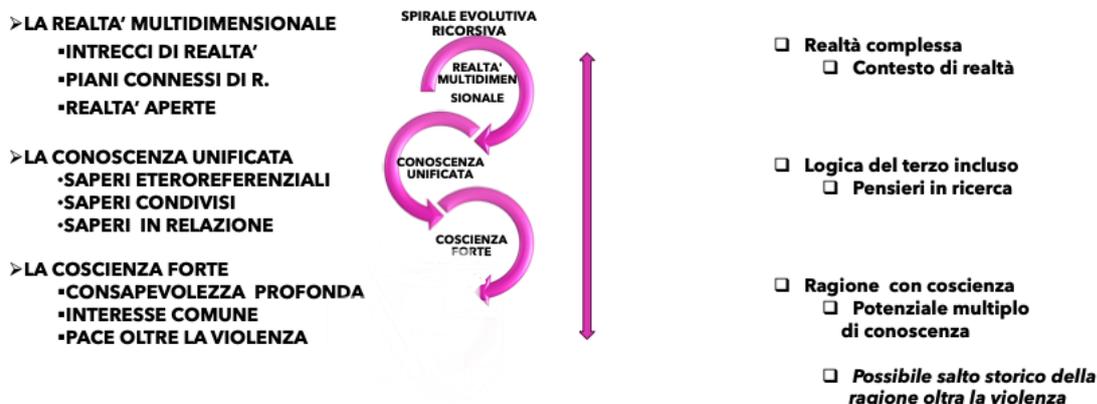
In questo modo, il punto di arrivo diventa l'accettazione di qualunque esito della propria e altrui esistenza: anche la violenza è possibile ed allora diventa giustificabile.

Siamo ancora nella soglia bassa del potenziale umano di intelligenza: stiamo esprimendo ancora l'intelligenza giovane dell'umanità. Cosa sono 300.000 anni di esistenza dell'Homo Sapiens, a fronte di altre centinaia, migliaia di anni di evoluzione storica della sua intelligenza, che potrebbe procedere secondo una linea ascensionale complessa?

In sintesi, il paradigma storico della separazione/segmentazione/divisione evidentemente rimane all'unico livello di realtà, la realtà lineare; adotta la logica degli opposti che è divisiva, prevaricante, portata all'affermazione attraverso il conflitto e la violenza: usa in maniera insufficiente il potenziale sconfinato di connessioni cerebrali in sinergia con le complesse possibilità dell'organismo per produrre conoscenza. Non riesce ad andare oltre la ragione monca, a basso tasso di coscienza.

Passando al più recente “paradigma dell'unificazione” proiettato nel futuro, come anticipato, il Modello di riferimento è la *Spirale Evolutiva Ricorsiva* (SER), che ugualmente possiamo articolare secondo le tre variabili TD “Realtà, Conoscenza, Coscienza”: con la differenza che i loro indicatori TD approdano alla “coscienza condivisa”.

IL PARADIGMA DELLA UNIFICAZIONE E LA COSCIENZA CONDIVISA



P. Orefice Il cammino TD della coscienza umana

6

L'emergere di questo nuovo paradigma è nel cammino TD della coscienza umana oltre il paradigma della coscienza lineare.

Esso risponde all'Articolo 2 della CdTD:

L'accettazione, dell'esistenza di differenti livelli di Realtà retti con logiche differenti, è inerente all'attitudine transdisciplinare. Ogni tentativo di ridurre la Realtà ad un solo livello, governato da una sola logica, non trova posto nel campo della transdisciplinarietà.

Il pensiero relazionale TD ricomponete *le diversità nell'insieme*, pervenendo all'unificazione delle diverse conoscenze attraverso la coscienza. Diventa più chiaro che la co-coscienza è la conoscenza unita: la scienza-con è l'insieme della consapevolezza in quanto governo interiore della conoscenza della realtà.

Riprendiamo gli studi delle neuroscienze nell'insieme delle connessioni che attraversano l'intero organismo umano nelle sue componenti strutturali e dinamiche: il potenziale di conoscenza della realtà, che ricorsivamente la riorienta, non agisce soltanto attraverso le connessioni cerebrali, ma opera dinamicamente attraverso l'intero sistema connettivo dell'essere umano. Questo potenziale presiede alla formazione antropologica generale e specifica dell'essere umano³.

Da questa prospettiva transdisciplinare i cambiamenti umani, individuali e collettivi, possono ribaltare completamente gli assetti ontogenetici della formazione del soggetto, pervenendo sul lungo periodo evolutivo della *Big-History* anche a mutazioni profonde che ribaltano assetti strutturali profondi dei processi della cognizione e dell'azione. Gli esiti sono visibili in cambiamenti paradigmatici del sentire e del pensare⁴ delle società e delle culture. Si consideri, ad esempio, il ribaltamento della legittimità della schiavitù tra mondo antico e mondo moderno; oppure, il correlato e più avanzato superamento della legittimità del potere assoluto su altri simili con l'affermazione dei

³ Per gli studi di riferimento si rimanda alla Nota 2 e relativi contributi bibliografici, inclusi quelli della pedagogia scientifica complessa dell'autore.

⁴ Cfr. Nota 2.

diritti inalienabili della persona: è un *tropos* ancora impensabile in molte storie delle culture, ma in espansione nel mondo globalizzato.

La coscienza transdisciplinare opera il salto storico oltre la violenza in quanto categoria superata della convivenza di specie sul nostro pianeta.

Questo è il paradigma dell'unificazione delle diversità nella coscienza condivisa: la storia trentennale della Carta della transdisciplinarità ha posto i fondamenti e le categorie di tale paradigma nella relazione triangolare tra realtà, conoscenza e coscienza: è una relazione incompiuta nel paradigma storico della separazione, risolutiva invece nel paradigma emergente dell'unificazione complessa delle tre dinamiche: il primo è inibito dall'unico livello di realtà unidimensionale; il secondo riconosce la realtà multidimensionale, che determina intrecci di realtà e, quindi suoi piani connessi: è la realtà aperta. Emblematico il riferimento ricorrente di Morin all'esperienza del proprio pensiero, secondo il quale un evento apparentemente "lineare" egli non riesce ad esplorarlo senza i legami che ha nel contesto.

I piani di realtà sono connessi come la conoscenza unificata, questa chiama in causa saperi apparentemente estranei, che invece diventano eteroreferenziali: sono tipi di conoscenze che entrano in relazione e, da un'iniziale estraneità, diventano saperi condivisi. In breve, i saperi eteroreferenziali che operano insieme approdano all'arricchimento della loro conoscenza unificata, che arriva ad un gradiente di profondità indubbiamente molto più avanzato: è in grado di produrre cambiamenti di realtà prima impensabili. È questo il processo dinamico, per restare nel campo in esame, che trasforma il *logo* della violenza indispensabile nel *logo* della violenza superabile.

In questo complesso processo TD gioca una parte insostituibile il tipo di logica che si attiva nei saperi multipli: senza un *by pass logico* tra componenti di pensieri distinti, la coscienza resta dentro ai singoli comparti disciplinari o saperi organizzati, che si fermano alle etiche rispettive, già richiamate. È la "logica TD del Terzo incluso" che, come sappiamo, può smontare la logica oppositiva, introducendo un terzo punto di vista o nuovo contributo di conoscenza esterna, che viene immessa nel processo dei duplici punti di vista estranei oppure opposti, ma che rende più ampio e vantaggioso l'interesse e la visione di ambedue le parti: il terzo punto di vista escluso nella logica degli opposti, qui viene incluso e crea il ribaltamento o superamento dell'antagonismo.

Nell'inclusione del terzo elemento fuori dell'orizzonte della precedente logica oppositiva, possono concorrere in maniera determinante i saperi eteroreferenziali: le variabili della realtà multidimensionale e dei saperi eteroreferenziali portano nel processo conoscitivo la terza variabile risolutiva.

La dinamica triangolare si completa: l'inclusione di tale apertura permette la generazione della coscienza forte, in cui la consapevolezza multipla raggiunge livelli progressivi avanzati che – è bene ribadirlo - alimenta l'interesse comune. L'intero processo tripolare perviene alla formazione etica della coscienza condivisa: nel caso in questione, il superamento della violenza si esprime nella coscienza TD della pace.

In questa prospettiva, il salto storico della ragione oltre la violenza è possibile e reale.

Coscienza forte dei sentimenti al di là della violenza e razionalità aperta

Con l'affacciarsi della coscienza forte il paradigma TD dell'unificazione dei saperi eteroreferenziali della realtà complessa è approdato allo stadio iniziale della consapevolezza profonda: per raggiungere lo stadio avanzato il cammino TD è ancora lungo e impegnativo, e non è detto che arrivi al consolidamento della coscienza condivisa. Si richiede un lavoro TD costante e vigile che non si lasci fuorviare da comode regressioni mentali di contesti involutivi di realtà chiuse: dai "pensieri in ricerca" si scivola indietro verso i "pensieri in guerra" del paradigma della separazione.

L'investimento è nel potenziale multiplo di conoscenza, messo alla prova nel superamento della ragione giovane: come anticipato, questa non va oltre il sottoimpiego della già citata logica duale, in cui emozione e ragione si oppongono nel contendersi la guida di saperi emozionali a basso tasso di

intelligenza razionale o di saperi razionali a basso tasso di intelligenza emozionale (sono questi i fattori mentali della violenza inevitabile, istintiva).

Il percorso della coscienza TD mantiene e alimenta il *sapere organizzato del sentire, pensare e attuare* (Art.4 della Dichiarazione del IICMTD) che con approcci di *Ricerca Azione Partecipativa TD* (RAPT) realizza il terzo incluso dei sentimenti TD: questi unificano il potenziale sensomotorio ed emozionale (dominio del sentire) con il potenziale della ragione consapevole (dominio del pensare) nelle azioni di cambiamento (dominio dell'attuare) e danno spazio all'intelligenza TD sensibile, trasparente, condivisa che realizza lo scambio di saperi diversi e alimenta la "Coscienza Cosmica" dei sentimenti al di là della violenza (Cfr. P. Orefice, 2023).

La Dichiarazione del III CMTD (2022) riprende e formalizza il contributo dell'autore (estensore con gli altri suoi firmatari) nel seguente articolo:

Art. 4 della Dichiarazione: *I percorsi della Coscienza superiore dei sentimenti*

La TD nasce e si sviluppa come una tappa ulteriore, più avanzata, ma non antitetica. La sua configurazione dal secolo XX come un sapere organizzato del sentire, pensare e attuare, incrociando e andando oltre le discipline con la realtà complessa, è parte del cammino contemporaneo della ricerca dell'unità del sapere nella diversità della realtà:

- *attraverso l'intelligenza TD sensibile, trasparente, condivisa,*
- *attraverso la coscienza Cosmica dei sentimenti al di là della violenza.*

La Dichiarazione, a sua volta, può essere considerata uno dei punti di arrivo, in trenta anni, della CdTD, che ha preparato il terreno dell'emergere e dell'approfondimento in atto della TD.

Tra i suoi articoli, era già presente "la razionalità aperta" della TD, che

fa lavorare insieme piano semantico e piano operativo e, quindi, può stabilire la relazione dinamica dell'incontro che "accumuna", trova i punti comuni delle diversità e, nello stesso tempo, è in grado di generare l'oltre inedito, innovativo del "superamento".

Il potenziale multiplo di conoscenza utilizza le precedenti categorie del Terzo incluso, che nell'accomunare sentire, pensare e attuare va oltre nel generare i sentimenti TD che lasciano scorrere al passato le forme ed i contenuti della violenza.

Il passaggio successivo del medesimo articolo dimostra come questa razionalità aperta fonda l'oggettività dei saperi non disgiunta dalla soggettività di chi li definisce. L'Art. 4 della CdTD è un capolavoro di logica e intelligenza relazionale:

Art. 4 della CdTD:

La chiave di volta della transdisciplinarietà risiede nella unificazione semantica ed operativa delle accezioni di accomunamento e di superamento.

Essa presuppone una razionalità aperta, per volgere un nuovo sguardo alla relatività delle nozioni di "definizione" e di "oggettività". Il formalismo eccessivo, la rigidità delle definizioni e l'assolutizzazione della oggettività comportano infatti l'esclusione del soggetto ed impoveriscono il rapporto col conosciuto.

Il successivo Art.5 porta avanti l'analisi e traccia le prime pennellate della visione aperta del dialogo e della riconciliazione tra le diverse scienze e di queste con gli altri saperi:

Art. 5 della CdTD:

La visione transdisciplinare è decisamente aperta, nella misura in cui essa supera il campo delle scienze esatte, per spingerle al dialogo e alla riconciliazione, non solo con le scienze umane ma anche con l'arte, la letteratura, la poesia e l'esperienza interiore.

Comunità di saperi e Coscienza cosmica

Il legame tra i saperi diversi costituisce la rivoluzione visionaria della TD. Non è un artificio tecnico né strumentale, ma il cammino maestro della TD che – come già discusso - , disponendo del potenziale multiplo di conoscenza, alimenta la coscienza condivisa e la indirizza alla coscienza cosmica.

L'Articolo successivo è illuminante a questo proposito:

Art. 6:

In relazione alla interdisciplinarietà e alla multidisciplinarietà, la transdisciplinarietà è multireferenziale e multidimensionale. Pur tenendo conto delle concezioni di tempo e di Storia, la TD non esclude l'esistenza di un orizzonte trans-storico.

Nel tornare a questi articoli della CdTD, viene da figurarsi le discussioni accese e convergenti dei tre estensori della Carta in quei giorni di novembre del 1994 ad Arràbida, fecondi di intuizioni e di analisi che portavano alla formulazione innovativa di cosa è e non è la TD, come riportato nell'Articolo 7:

Art.7: *La transdisciplinarietà non costituisce né una nuova religione, né una nuova filosofia, né una nuova metafisica, né una scienza delle scienze.*

L'articolo successivo, a proposito del carattere transnazionale dell'essere umano, ne amplia la natura nell'orizzonte dell'Universo, lasciandosi alle spalle le epistemologie incompiute e divisive, e lo ricolloca nel cammino TD con la sua dignità, con la sua etica, con la sua coscienza cosmica:

Art. 8:

La dignità dell'essere umano è anch'essa di ordine cosmico planetario. L'apparizione dell'essere umano sulla Terra è una delle tappe della Storia dell'Universo.

L'approdo della coscienza cosmica sono le comunità di saperi TD. Superate le barriere del paradigma della separazione, il nuovo paradigma dell'unificazione, attraverso la coscienza condivisa, apre infinite possibilità di legami TD tra tutti i saperi umani. A rifondare le conoscenze e le coscienze del futuro concorrono tutti i saperi organizzati: personali, sociali, culturali, disciplinari che si incontrano, dialogano e risolvono problemi nelle *comunità di saperi* che alimentano il legame cosmico.

Paradossalmente, è nei momenti più drammatici della storia dell'umanità che un nuovo germoglio ha aperto la strada al futuro salvifico delle generazioni successive, allontanandolo dalla coscienza debole o conoscenza orfana.

Le comunità transdisciplinari di saperi diversi di gruppi umani diversi possono farcela a fare la storia che non è stata ancora scritta.

il salto storico dell'*Homo Pacificus*, ritenuto impossibile dai paradigmi del passato, è il progetto della Coscienza cosmica fondato sulla pace TD.

I padri della TD lo anticipavano nella Carta della transdisciplinarietà, alla vigilia dei peggiori orrori incombenti del secolo entrante:

Art.13:

L'etica transdisciplinare ricusa ogni atteggiamento contrario al dialogo e alla discussione, qualunque sia la sua origine (di ordine ideologico, scienziato, religioso, economico, filosofico). Il sapere condiviso dovrebbe condurre ad una comprensione comune, fondata sul rispetto assoluto degli altri, uniti dalla vita in comune sull'unica e stessa Terra.

BIBLIOGRAFIA

Aurégan, P. (2004). *Terre Humaine. Des Récits et des hommes. Un autre regard sur les sciences de l'homme.* Paris: Nathan/HER.

- Allen, C., Bekoff, M. (1999). *Species of Mind. The Philosophy and Biology of Cognitive Ethology*. Cambridge, USA: MIT Press.
- Baggot, J. (2015). *Origins: The Scientific Story of Creation*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid Times: Living in an Age of Uncertainty*. Cambridge, U.K.: Polity Press.
- Bernstein, R. J. (1983). *Beyond Objectivism and Relativism: Science, Hermeneutics, and Praxis*. Philadelphia, USA: University of Pennsylvania Press.
- Blay, M. (2017). *Critique de l'histoire des Sciences*. Paris, France: CNR Éditions.
- Bonaventura, F., et Al. (2021). *L'Universo su misura*. Milano: Rizzoli.
- Burtinsky, E., Baichval, J., De Pencier, N. (2019). *Antropocene*. Canada, Toronto: AGO.
- Chaisson, E. J. (2005). *Chemical Evolution, en Cosmic Evolution*. Massachusetts, USA: Tufts University.
- Corvi, R. (2023). *Frontiere aperte. Verso un'epistemologia transdisciplinare*. Brescia, Italia: Morcelliana. Scholé.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI. Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Haven and London: Yale University Press.
- Christian, D. (2011). *Maps of Time: An Introduction to Big History*. New York, USA: University of California Press.
- Calabi, C., et Al. (2015). *Teorie della conoscenza. Il dibattito contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Ceruti, M., Bocchi G. (Eds) (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.
- Christian, D. (2018). *Origin Story. A Big History of everything*. New York, USA: Time Warner.
- Damasio, A. (1999). The Feeling of What Happens. Body and Emotion in the Making of Consciousness. In *Looking for Spinoza. Joy, Sorrow, and the Feeling Brain*. Boston, USA: Mariner Books.
- Damasio, A. (2021). *Feeling and Knowing: Making Minds Conscious*, N.Y., USA: Pantheon Books.
- Davies, K. (2020). *Editing Humanity*. New York, USA: Pegasus Books.
- Diamond, J. (2013). *El Mundo hasta ayer. ¿Qué podemos aprender de las sociedades tradicionales?* Barcelona, España: DEBATE.
- Duea, S. R., Zimmerman, E. B., Vaughn, L. M., Dias, S., & Harris, J. (2022). A Guide to Selecting Participatory Research Methods Based on Project and Partnership Goals *Journal of Participatory Research Methods*, 3(1).
- Duea, S. R., Zimmerman, E. B., Vaughn, L. M., Dias, S., Harris, J. (2022). A Guide to Selecting Participatory Research Methods Based on Project and Partnership Goals. *Journal of Participatory Research Methods*. Cincinnati, USA.
- Giovannini, E. (2018). *L'Utopia sostenibile*. Bari: Laterza.
- Griffin, D. (1992). *Animal Minds*. Chicago, USA: The University Chicago Press.
- Haidar, J. (2011). *La arquitectura del sentido. La producción y reproducción en las prácticas semiótico-discursivas*. I-II. Madrid, España: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Harari Y.N. (2015). *Sapiens. Brief History of Humankind*, N.Y., USA: Harper.
- Harper Kaku, M. (2014). *The Future of Mind*. New York, USA: Anchor Books.
- Kaku, M. (2018). *The Future of Humanity*. New York, USA: Anchor Books.

- Le Cunff, A-L, Logan, P. E., et Al. (02,2023). Co-Design for Participatory Neurodiversity Research: Collaborating With a Community Advisory Board to Design a Research Study. *Journal of Participatory Research, Methods*, 4(1).
- Lumsden, C.J., Wilson, E., O. (1983). *Promethean Fire. Reflections on the Origin of Mind*. Cambridge, USA: Harvard University Press.
- LeDoux, J. (1966). *The Emotional Brain. The Mysterious Underpinning of Emotional Life*. N.Y., USA: Simon & Schuster Paperbacks.
- LeDoux, J. (2002). *Synaptic Self. How Our Brains Become Who We Are*. N.Y., USA: Viking Penguin.
- Mainardi, D. (2015). *L'uomo e altri animali*. Milano: Cairo editore.
- Mancuso, S. (2018). *The Revolutionary Genius of Plants: A New Understanding of Plant Intelligence and Behavior*. New York USA: Atria Books.
- Maturana, H., Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago del Chile, Chile: Editorial Universitaria S.A.
- McKinsey., Company (2023). The state of AI in 2022- and a half decade in review. <https://www.mckinsey.com/capabilities/quantumblack/our-insights/the-state-of-ai-in-2022-and-a-half-decade-in-review>
- McKinsey Global Institute. (2023). How our interconnected world is changing. <https://www.mckinsey.com/mgi/our-research/how-our-interconnected-world-is-changing>
- Montalberti, K., Lisimberti, C. (2023). *Ricerca e professionalità educativa. Risorse e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Morin, E. (1981). *El método, 1: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid, Espana: Cátedra.
- Morin, E. (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Barcelona, España: Editorial Planeta.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Paris, France: Éditions du Rocher.
- Nicolescu, B. (2014). *From Modernity to Cosmodernity. Science, Culture, and Spirituality*. New York, USA: State University of New York Press.
- Orefice, P. (2000). Participatory Research Methods in the Education of Adults: theoretical and methodological aspects, in Dale, M. Ed., *Towards the End of Teaching? Innovation in European Adult Learning*, NIACE, Leicester, GB: NIACE.
- Orefice, P., (2001). *I domini conoscitivi. Origine, natura e sviluppo dei saperi dell'Homo Sapiens*. Roma: Carocci.
- Orefice, P., The Creation of Knowledge through Environmental Education, in Hautecoeur, J.P., Ed. (2002), *Ecological Education in Everyday Life*. Toronto, Canada: UNESCO Institute for Education-University of Toronto Press, (anche in francese, 2003), coedizione con il Ministère de l'Éducation du Québec, Québec.
- Orefice, P. (2003). *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*. Milano: Guerini.
- Orefice, P. (2006). *La Ricerca Azione Partecipativa*. Napoli: Liguori, Volumi 2.
- Orefice, P. (2007). Ciencia y desarrollo: hacia la ciencia planetaria para el desarrollo material y inmaterial de calidad: estructura y dinámica de los saberes locales y saberes globales, in *Educação e contemporaneidade*, Revista da FAEEBA, Universidade do estado da Bahia-UNEB, Salvador de Bahía vol. 16 n. 28.
- Orefice, P. (2009). El Potencial formativo del desarrollo local en la sociedad planetaria. Del dualismo de los saberes del mundo visible - mundo invisible a la unidad compleja de los saberes de la realidad discontinua, in FU-Maya, *Manual de Investigación Maya*, Ciudad del Guatemala, Guatemala: FU-Maya

- Orefice, P. (2009). *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*. Roma: Editori Riuniti-University Press.
- Orefice, P. (2011). *Pedagogia Sociale. L'educazione tra saperi e società*. Milano: Bruno Mondadori.
- Orefice, P. (2012). Educação, Movimentos Sociais e Desenvolvimento Local Sustentável (organizado con Nunes E. J. F., Dias Nascimento A). Salvador de Bahía, Brasil: EDUNEB.
- Orefice, P. (2014). Ciudadanía emancipada a través de la investigación acción participativa: en la búsqueda de nuevos paradigmas de desarrollo humano. Santiago, Chile/Firenze, Italia: Editorial de la Universidad de Santiago de Chile/Firenze University Press (eBook).
- Orefice, P. (2019). UNESCO Chairs of Italian Universities and SDGs 2030: a strategic international relationship, Which human intelligence paradigm for SDGs: the epistemological breakdown of relational thinking, in AA. VV, Quality Education, Sustainable Communities, Human Rights, Firenze, Italia: Firenze University Press, pp. 9-15 e pp. 17-42.
- Orefice, P. (2020). *Lo sviluppo delle discipline. Dall'indistinzione alla complessità*. Firenze: Firenze University Press (eBook).
- Orefice, P., Vitali, S., Varagone, E. (2024), *Beyond the Barriers Between Knowledges: Sensitive Thoughts that Feed into Each Other*, in V.V.A.A., Knowledge Models and Dissemination for Sustainable Development, Berlin: Springer, pp. 135-152.
- Orefice, P., Orefice, C. (Eds.) (2023). *Desafío transdisciplinario para la civilización sostenible. Enfoque y modelos de inteligencias y saberes*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Popper, K. (1969). *Conjectures and Refutations*. London, UK: Routledge and Kegan Paul.
- Rovelli, C. (2020). *Helgoland*. Milano: Adelphi Edizioni.
- Sheldrake, R. (2020). *The Science Delusion. Feeling the Spirit of Inquiry*. Philadelphia, USA: Coronet Books.
- Silvestrelli, P. (2015). *Sustainable development for territories. Threats and opportunities*. Macerata: EUM.
- Tibika, F. (2012). *Molecular consciousness: Why the Universe is Aware of Our Presence*. Rochester, USA: Park Street Press, Division of Inner Tradition International.
- Tibika, F. (2022). *Tickets pour les quantiques*. Agnières, France: SAS JMG éditions.
- UN, (2022). *Report – 2022 SDG7 TAG Policy Briefs: Addressing Energy's Interlinkages with other SDGs*. NY, USA: UN. <https://sdgs.un.org/publications/report-2022-sdg7-tag-policy-briefs-addressing-energys-interlinkages-other-sdgs-47727>
- UN, (2023). *Sustainable Development Goal interactions through a climate lens: a global analysis* NY, USA: UN. <https://sdgs.un.org/publications/sustainable-development-goal-interactions-through-climate-lens-global-analysis-50402>
- UNESCO (2015). UNESCO Science Report, Towards 2030. Paris, France: UNESCO.
- UNESCO (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. Paris, France: UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Ward, V., Stone, C., Parsons, S., Kovshoff, H., & Crump, B. (2022). Co-creation of research and design during a coding club with autistic students using multimodal participatory methods and analysis. *Frontiers in Education* 1. Southampton, U.K.: Southampton Education School, University of Southampton. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.864362>

ARTICOLI

What is Transformation Design? The Case of Applied Transdisciplinarity to Govern Contemporary Change

Roland Benedikter

Eurac Research Bolzano, Italia, roland.benedikter@eurac.edu

ABSTRACT

Transformation Design is a transdisciplinary approach towards interdependent resilience of mutually “incommensurable” actors and forces in evolving social systems. As such, it is a case of transdisciplinarity applied to societal evolution – and thus to some extent a realization of the Charta of Transdisciplinarity in action.

KEYWORDS

Transformation, Design, Reglobalization, Complexity, Uncertainty, Acceleration, Anticipation, Futures Casting

INTRODUCTION

Contemporary transformation design defines itself as being one methodological answer (among many) to an ever-changing world in which liminality has become the only constant. Transformation design aims at serving as both a theoretical umbrella and networked policy choice that operates on the ground of transdisciplinarily structured ecosystems at the interfaces of local, regional, national and trans-national contexts. Transformation design acknowledges reglobalization and glocalization as the basic patterns of contemporary change, consisting of a stratified network of pluri-systemic layers of unequal size, modernity concepts, anticipatory expectations and time settings. Managing their interface, transformation design aims at being multi-level oriented in space and time, i.e. transdisciplinary not only in the perspective of one linear dimension, but on both the synchronic and diachronic levels. As a result, transformation design cannot be just one overarching concept which is conceived as fixed, but, on the contrary, must conceive itself as a fluid and changeable construct in constant development. The unifying goal of transformation design is to master an ever more complex and interconnected reality by adapting a wide variety of social and individual methodologies, styles, and habits to allow people and communities to adapt to it. Besides other effects and consequences, this approach makes transformation design an active part of – and element in – the contemporary reglobalization process, as well as an steering attempt conceptually close to, but not identical with futures casting and anticipation.

THE CIVILIZATIONAL FRAMEWORK: SHIFTING GLOBAL BALANCES

Amid increasing geopolitical competition and ongoing conflicts, it is *six* typological dimensions that are trans-systemically shifting current domestic and international relations towards more interdependent patterns: *economic, political, cultural, religious, technological* and *demographic* factors which all create their own conditions of resilience and transformation. In their interplay, they are interweaving processes difficult to restrain within traditional sectoral borders or isolated decisional mechanisms. In addition, due to the increasingly pluri-disciplinary characteristics of basically all important contemporary challenges, governance contexts are changing at a rapid pace, partly independent of the specific underlying political and social systems. This causes a new level of inter-systemic and trans-sectoral complexity which, due to the unavoidable lack of experience, is still barely handled by the global community, let alone mastered by the single actors on the different levels of governance. The resulting necessity of intensified diplomatic and analytic connectivity, including particularly scientific diplomacy, is still underdeveloped. This is due to the recent neo-traditionalist, partly even regressive interpretations of political leadership and the related decreasing role of international laws, rules and agreements. Instead, increasing complexity is often met with simplification logics based on generalization, separation and isolation rather than with strategies of trans- and inter-complexity management able to face complex challenges.

Embedded in such contemporary framework as rather unpredictable drivers of change are rapid digitalization, automatization and information shifts which partly resemble cultural landslides of unprecedented depth and breadth. They consist mostly of new technological transitions that cause challenges at the human-machine and intelligence interface on an unseen scale. The effectiveness of traditional governance, based on (but not limited to) power projection, negotiation and the discursive balancing of interests, but also on the inter-cooperative redistribution of gains, an at least partial know-how sharing and a basic trust network, has not kept pace with the speed of multi-level transformation. Most importantly, the effects of the actions of political, social, cultural and economic actors are becoming less transparent and readable, not least because media production and proliferation processes are ever more technologically interwoven, thus making the direct manageability of realities on the ground rather more difficult than easier. Resulting conflicts and power shifts indicate not only that “lonely winners” are emerging within the current “deep” transformation processes, but also that existing collective models are being fundamentally questioned due to the growing importance of self-isolation in information bubbles which ultimately leads to disconnectivity in a time of ever faster and more universal overinformation.

THE CHALLENGE OF TRUST IN TIMES OF VUCA

As a result, both transdisciplinary strategy and practice approaches are needed to master such new conditions and guide societies into the future. In particular, the advancement of the basic *culture of trust* in internationally relevant networks requires a higher degree of contextual understanding than before, as well as a particular sensitivity to challenges at the emerging “glocal” interface. Given that technological advancements are advancing fast in the context of digitalization and digitization, both “regular” and “contextual” political actors are faced with substantial VUCA-levels – i.e. with volatility, uncertainty, complexity and ambiguity. Thus, enterprises try to balance the respective weaknesses in their organizations through the (co-)development of transdisciplinary “business ecosystems” in order to increase their stability. Technology-driven sub-ecosystems at suitable places all over the world like Silicon Valley or Tel Aviv function so well not only because investors, providers of ideas, and start-ups get together and stimulate each other on a transdisciplinary basis, but

also because many traditional businesses lack the necessary innovation within their business models and thereby increasingly engage with transdisciplinary ecosystems in order to get impulses from the best actors in different realms and thus to reintegrate innovation into their often all too rigid, self-referential and secluded organizations.

Overall, due to constant high levels of VUCA, paradoxes, conflicts and tensions are the new normal in economic, social and political contexts alike – and coping mechanisms by the means of strengthening transdisciplinarity apply to business models as well as to multi-level governance and policy. Governance, therefore, is faced with the challenge of recognizing the profoundly transdisciplinary complexity of contemporary processes, interconnections and contexts. Thus, it needs to *firstly* make the goals of transformation the subject of broader debate and dialogue among sectors; and *secondly* to develop a locally, nationally and transnationally adaptable methodology of *transformation design* which operates with the idea of interrelated ecosystems – economic, political, cultural, religious, demographic and technological, and all reaching out beyond their disciplinary borders.

THE TEACHING OF TRANSDISCIPLINARITY: TRANSFORMATION CANNOT BE AN SECTORAL GOAL

The reason for this insight is obvious. Competitiveness (in the economy) and quality of life (in society) are major overarching objectives that include a multitude of conflicting sub-goals on all sides and on all levels of multi-level governance and pluri-ecosystem development. It is therefore important to recognize the fact that many current disciplinary models of transformation for specialized sectors that exist since the 1980s have now become questionable, which indicates that it is time to start to interlink the major goals of transformation in order to jointly master complexity.

In such situation, transformation design cannot remain an isolated goal of single sectors, not even when they compete against each other. Rather, it must become a strategy to pursue transversal goals both within societies and among societies, including different political, economic, cultural and social systems, and ultimately also comprising ideological competition. To this end, a culture of internal and external relations that makes it possible to introduce conflicting goals into a joint, yet positively heterogeneous transformation process which also explicitly anticipates potential undesired consequences is becoming indispensable for basically all contemporary actors. Over the coming years, processes of globalization and of regional development must be seen as a unity. Leaders must not ignore examples of failed transformation – including frozen conflicts and failed states – due to often insufficient integration and networking between the two.

In sum, the political classes of different societies need to *design change* through systematic *transformation design*, i.e. by developing an adequate understanding of the various implications and perspectives of the disciplines, sectors, departments and areas involved. The growing interdependence of economic, political, cultural, religious, demographic and technological spheres in basically all contemporary challenges, including particularly sustainability and resilience, makes transdisciplinary thinking and acting an indispensable precondition of any good governance that aims to overcome the conflicting goals of different sectors and manage joint transformation processes. This requires, first of all, a more sophisticated ability to ask the “right questions” in order to cope with contemporary change.

TRANSFORMATION DESIGN VIS-A-VIS DESIGN THINKING, FUTURES DESIGN, FUTURES CASTING AND FUTURES STAGING

For such task, the consciously hybrid approach of “design thinking” may offer some concrete options for creating a suitable “transformation design”. Design thinking is not a precise discipline yet, but remains a pre-scientific and, in the first instance, post-disciplinary approach that tries to identify complex issues by integrating “parts and wholes” (Bruce Mazlish) and to provide the respective appropriate means of governance. In addition to the necessary reduction of complexity, it assists the translation of profoundly different perceptions into jointly debatable terms and notions, particularly by the means of visualization.

Visualization, then, is the main strength of the two rather new approaches of “Futures Casting” and “Futures Staging”, which can also contribute to provide strong tools for confronting and taming overcomplexity. Futures casting is dedicated to “rehearse”, like in a theater rehearsal, a variety of different options of one and the same potential development by sharing imagined scenarios and projecting them from the future back to the present. Futures staging, for its part, is more like an opera event where the focus is on the credibility and the realism of the representation of a potential future as a result of change. Both together are often used for streamlining potential outcomes of change and to give them a specific form and flavor – an approach that is called “Futures Design”.

Considering these partial yet efficient tools of representation as auxiliary instruments for working with change and transformation, transformation design as such is, then, about interfacing, connecting, bridging, and making transparent by mutually visualizing businesses, cultures, social spheres, civil religions, histories of ideas and (political) philosophies. In this sense, it is, in quite “natural ways”, about “Imaginal Politics” (Chiara Bottici, Victor Faessel), i.e. about the transformation of material things and social realities by – in essence immaterial – ideas. Transformation design therefore must combine hard-core competence in governance with inter- and transdisciplinary methods of handling the imaginary uncertainties embedded into every single aspect of material change. Rather than questioning a specific service or product innovation, it addresses questions on the imaginal innovation of the greater underlying transformation processes.

The overall goal of such procedure is to increase interdependent resilience. Instead of just putting effectiveness before efficiency or dealing with the ability to “bounce back” to a given state of origin after a crisis, the resulting *explorative* – and thus clearly not yet *normative* – field of “Evolutionary Resilience” sees itself as related to contemporary change understood as transformation design. It looks at change as a dynamic process of permanent renewal in the sense of positive systemic transformation. Systemic heterogeneity requires flexibility in joining *proactive* and *reactive* components, which both remain necessary yet need to be better interconnected and mutually adapted. This, in turn, will make it easier to cope with disruptive events and may help to prepare for further unforeseeable developments of a “second” and “third” degree.

APPROACHES TO TRANSFORMATIVE PRACTICE: THE KEY IS INTERCONNECTED PROGRESSIVE RESILIENCE

If this is what transformation design can – and should – be in principle amidst the turbulence of contemporary change, the practical question remains how exactly this can be applied in the international context. This includes, among others, the current security interface between the West and other powers, specifically Russia and the European Union. Both the EU and Russia are – and remain – parts of greater Europe and its specific challenges within a shifting globalized context (Elena Alekseenkova). Their transformational interrelation concerns the complex, VUCA-ridden intersection between modern and post-modern, i.e. between traditional and de-centered understandings of what “community” may and should mean, not least as a means of socio-political value systems of societies characterized by constant change.

In our experience, the main question in this transformational context is how actors interpret the strategic key term *resilience*. As mentioned, on the one hand it has been understood as the ability to “bounce back” to a status of origin or status quo. On the other hand it has been interpreted as a

sustainable relation-building in the sense of a transdisciplinary bundle of measures dedicated to fostering evolution towards something novel. This novel is created decisively by dialogue and mutual understanding, i.e. as a creative and thus fundamentally open process that respects specific identities. In essence, in the shadows of current conflicts there seems to be a basic competition between *three guiding notions* at the center of contemporary change: *resilience*, *sustainability* and *creative interconnection* both in theory and practice. Most contemporary actors, particularly those in closed and authoritarian societies, cling rather one-sidedly to resilience as their guiding principle of change. Others, mainly in open and democratic societies, tend to privilege sustainability as such principle. Would it not be wise to transcend both by integrating them to creative interconnection?

Such transcendence seems to be recommendable since each of these three notions, practiced per se and without the others, creates strategies which often get themselves into troubled, conflicting waters. Thus, how to better manage the relation between resilience and sustainability as creative interconnectedness for the sake of a better shared, and more cooperative and thus peaceful change?

Given the highly interwoven and transdisciplinary character of the international problems and challenges we face today – and probably will face over the coming years and decades –, what we need first is *resilience* understood not simply as the ability to “bounce back”, but as the creative integration of “evolutionary resilience” and “sustainability-building”. *Evolutionary resilience* sees itself, as mentioned, as a dynamic process of constant self-renewal in the sense of positive systemic transformation around cooperational patterns that take into account (and safeguard) the specifics of civilizations, history and worldviews. *Sustainability-building* means fostering stability, reliability and liability, prioritizing trust through economic, political, cultural, religious and civil-religious, demographic and technological measures and actions. The new multipolar global order – or as Ian Bremmer, Charles W. Kupchan and others call it, the *G-0 world* where there is no unifying or overarching center anymore, but where there are many poles and centers – requires flexibility. It must actively converge conflicting approaches, tools and goals toward a basic intermediate ground defined by common sense and reason, able not least to mitigate emotions which, in the age of *rage politics* (*Zornpolitik*, Uffa Jensen) by parts of populists in most evolved states, tend to undermine enlightened and balanced decision-making.

In this sense, given the current international climate in diplomatic, economic, military and political conflicts at the crossroads between East and West, the maxim is clear: We do not need *competitive* transformation design, but *cooperative* change design because this is what’s in its very nature vis-a-vis the great trans-cultural and trans-civilizational challenges we face. *Cooperative transformation design* means, explicitly, to accept contributions to govern change from and for all sides involved, by privileging the principle that the challenges of global change of must be faced jointly, as far as wherever this is feasible.

This precept should include formerly – or currently – difficult relationships. For example, the European Union, the US and China should strive with all available means to better understand each other and to consciously cultivate in-depth exchange, with all the required respect, trust and diplomatic tenacity, including the relatively new trans-discipline of scientific diplomacy. Let’s be clear: deepening mutual understanding by investigating actual and potential joint patterns and interests within global change cannot be independent of political prerequisites, and it needs effort. Misunderstanding, bias and cliché are easier to achieve. Yet we should strive to have the first to be victorious over the second, because it is in the interest of the international community that we cooperate, particularly in the sphere of academic scrutiny which in knowledge societies form the bases for political judgement. Nations around the world share a joint history. We have more in common than what divides us. And whether we want it or not, we must take our historic responsibility for a joint way toward the future.

THE PERSPECTIVE: DIALOGUE BETWEEN ECOSYSTEMS INSTEAD OF A NEW CONFRONTATION BETWEEN IDEOLOGICAL BLOCKS

There are even more pragmatic reasons that ask for dialogue rather than confrontational rhetoric which is used all too often in the current context of change. In our view, a crucial part of contemporary transformational design is that policies of different nations are so deeply interwoven that confrontations make even less sense as all actors are becoming increasingly interdependent. Whether we like it or not, we live in the age of the “rise of a global imaginary”, as Manfred Steger put it (Steger 2008; Steger 2013), and of “Imaginal Politics”, as Chiara Bottici called them (Bottici 2014; Bottici 2016). Thanks to interconnective technology, we cannot undo this process of mutual alignment and togetherness.

As a result, common sense suggests that different political systems must work on better relations as a constant transformational work in progress. This process, which is mainly a challenge for the culture of politics, can be carried out by contextual political spheres – such as the academic and higher educational sphere, which is becoming important for discerning proper from improper information, and which by its very nature touches upon non-institutionalized political factors such as psychology, culture, philosophy, mentality and mindsets, the history of ideas, place (the “return of geography” in geopolitics and international relations), demography (population) and technology in the strict sense (Robert E. Goodin, Charles Tilly).

Contextual politics understood in this multi-dimensional and transdisciplinary way embodies the essence of transformation design for contemporary change. Therefore, contextual political factors become increasingly important for in-depth relations and are thus a substantial part of any sustainable *and* resilient transdisciplinary transformation design applied to international relations and security considerations.

The teaching of all this is clear: With regard to contemporary change we need more, not less contextual political analysis. We need more, not less transformation design. And this eventually means: We need more and not less exchange and cooperation, carried out particularly in – and through – the sphere of the interdisciplinary social sciences. In times of de-globalization, “peak globalization” and re-nationalization, to understand each other better making small steps every day is the only way to prevent nations to once again falling prey to confrontation – which always comes at a high price for progressive transformation.

CONCLUSION

What could be the tentative conclusion as a result from all this?

Every transdisciplinary political and social scientist should be interested in all forms of cooperation on change between the civilizations as partners, according, for example, to the “Global Ethics” model (Hans Küng and others). The goal must be to implement a transformation design not based on confrontation, but on mutual in-depth understanding. The academic sector, in particular the interdisciplinary social sciences, can and should be a “contextual political” force destined to sustain the task of scientific diplomacy to transform mistrust into trust, confrontation into interdependence, and competition into cooperation. In this way, interactive resilience-sustainability-building might become a reality – and benefit the multi-dimensional government of contemporary change.

REFERENCES

Alekseenkova, E. (2021). Russia-West Relations: A Piece of the Broken Mirror of Globalization. In: Global-e. A Global Studies Journal, Volume 14, Issue 15, June 10, 2021 <https://globalejournal.org/global-e/june-2021/russia-west-relations-piece-broken-mirror-globalization>.

Bottici, C. (2014). *Imaginal Politics. Images Beyond Imagination and the Imaginary*. USA: Columbia University Press.

Bottici, C. (2016). Imaginal Politics. In: *The Futures We Want: Global Sociology*, May 27, 2016, <http://futureswewant.net/chiara-bottici-imaginal-politics/>.

Bremmer, I. (2013). *Every Nation For Itself: What Happens When No One Leads The World*. Portfolio.

Bremmer, I., Roubini, N. (2011). A G-Zero World. The New Economic Club Will Produce Conflict, Not Cooperation. In: *Foreign Affairs*, March/April 2011 Issue, <https://www.foreignaffairs.com/articles/2011-01-31/g-zero-world>.

Faessel, V., Falk, R., Curtin, M. (Eds.) (2019) *On Public Imagination. A Political and Ethical Imperative*. London: Routledge.

Goodin, R.E., Tilly, C. (Eds.) (2006). *The Oxford Handbook of Contextual Political Analysis*. Oxford: Oxford University Press.

Jensen, U. (2017). *Zornpolitik*. German, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.

Sommer, B., Welzer, H. (2017). *Transformationsdesign: Wege in eine zukunftsfähige Moderne*. München: Oekom Verlag.

Steger, M. (2013). *Globalization. A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.

Steger, M. (2008). *The Rise of a Global Imaginary. Political Ideologies from the French Revolution to the Global War on Terror*. Oxford: Oxford University Press 2008.

Steger, M., Sassen, S., Juergensmeyer, M., Faessel, V. (2018). *The Oxford Handbook of Global Studies*. Oxford: Oxford University Press.

Educating for Eco-Social Justice: Transcomplex Ecology, Ecofeminism, and the Path to Sustainability

Tiziana Chiappelli

Università degli Studi di Siena, Italia, tiziana.chiappelli@unisi.it

ABSTRACT

This article explores the interconnection between the environmental crisis and social inequalities, emphasizing the urgency of a transdisciplinary approach in sustainability education. Drawing on Transcomplex Ecology – an integrated framework that recognizes how natural, social, cultural, and relational factors intertwine – this work argues that merely technical or behavioral teaching models fall short in addressing the depth of contemporary challenges. Instead, an inclusive ecological education must also acknowledge how power asymmetries, particularly those affecting women and marginalized groups, exacerbate the impacts of climate change.

Ecofeminist thinkers like Carolyn Merchant and Vandana Shiva have long highlighted the parallel between the exploitation of nature and women's oppression, showing how an ethic of care and the reclaiming of local, often women-centered indigenous knowledge can foster more sustainable and equitable practices. Integrating these insights into pedagogy means promoting empathy, collaboration, and critical thinking, thereby cultivating what Goleman et al. define as "ecological intelligence." This holistic vision paves the way for transformative education in line with UNESCO's recent guidelines, ultimately shaping global citizenship that prioritizes justice, inclusion, and non-violence. Strengthening connections with community-based projects and ensuring institutional support are key steps toward building robust, peace-oriented strategies for environmental and social sustainability.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Ecofeminism; Transdisciplinarity; Sustainability; Indigenous Knowledge; Social Justice

Ecofeminism; Transdisciplinarietà; Sostenibilità; Popoli Indigeni; Giustizia Sociale

INTRODUCTION

This contribution aims to explore how the environmental crisis and social inequalities are two closely interconnected phenomena, which require a radical rethinking of educational models so that they promote not only ecological awareness, but also widespread social responsibility. Education for sustainability, as outlined by UNESCO (2017), cannot be limited to a merely technical or behavioral

dimension; rather, it must foster an integrated approach that considers the link between ecological crisis, social injustice, and practices of coexistence.

Starting from the approaches of Transcomplex Ecology and in line with the objectives of the Charter of Transdisciplinarity (1994-2024), this contribution will highlight how a transdisciplinary vision, which integrates scientific, humanistic, and social knowledge, can encourage inclusive ecological education strategies and support policies founded on the values of equality, human rights, and global citizenship.

In this perspective, placing at the center the studies and activism of ecofeminists – developed between the 1980s and 1990s – in connection with the competencies linked to the concept of “Ecological Intelligence” can help build a new paradigm of “integral humanization,” aimed at promoting peace and social sustainability through the enhancement of cultural and gender differences, consistent with recent UNESCO recommendations on education for peace, human rights, and sustainable development (UNESCO, 2024). In this sense, dialogical, participatory, and socially transformative forms of education represent fundamental tools for shaping citizens who are aware and capable of acting responsibly both toward the environment and within society.

According to the perspective outlined by Morin (1999), Nicolescu (2002), and Orefice (Orefice et al., 2019), this dialogical and integrated approach makes it possible to go beyond traditional disciplinary boundaries, involving both the exact sciences and the human and social sciences, in a vision that recognizes the complexity of contemporary challenges. Including reflections from scholars such as Laura Corradi (2013) – who, in the Italian context, has highlighted the work of ecofeminists and its ethical and social implications – further enriches the theoretical framework by emphasizing the intersection between environmental issues, gender discrimination, and collective health and wellbeing.

TOWARD A TRANSDISCIPLINARY EDUCATION FOR ECO-SOCIAL JUSTICE

In the current context, characterized by increasing migration, social inequalities, and environmental crises, an educational reflection that goes beyond the mere transmission of notions is necessary. The transdisciplinary perspective, in line with the objectives of the Charter of Transdisciplinarity (1994-2024), offers an interpretive framework capable of grasping the complexity of contemporary challenges and fostering a culture of peace and inclusion. Indeed, the environmental crisis and social inequalities are two closely interconnected phenomena, requiring a radical rethinking of educational models so that they promote not only ecological awareness but also widespread social responsibility. The environmental crisis, in fact, is not only an ecological or climatic problem; it also has profound social repercussions, as the impoverishment of ecosystems and the reduction of available resources exacerbate existing economic, political, and territorial disparities. For decades now, the most vulnerable social groups – often women, ethnic minorities, or communities lacking adequate legal protections – have been the first to suffer the consequences of extreme events such as droughts, floods, desertification, and land degradation. These catastrophes undermine livelihoods (agriculture, livestock, fishing) and socio-economic stability, leading to forced migration or conflicts over access to basic resources (water, fertile soil, raw materials).

In this scenario, poverty, social exclusion, and the absence of institutional safety nets multiply the effects of environmental emergencies because the weakest communities have lower resilience capacities. Migration thus emerges as an extreme response: the number of people forced to move due to environmental conditions – now defined as “climate migrants” – is constantly increasing (United Nations). This phenomenon not only affects rural areas in the Global South but also urban settings and industrialized countries, where demographic pressures and resource conflicts become ever more tangible. Faced with these realities, an education focusing exclusively on technical aspects – such as improving energy efficiency or reducing CO₂ emissions – or on simple behavioral adjustments (like

recycling) proves insufficient. Education for sustainability, as delineated by UNESCO (2017), cannot therefore be limited to a merely technical or behavioral dimension; it must foster an integrated approach that addresses the link between ecological crisis and social injustice and that promotes values of justice, inclusion, solidarity, and equity in resource distribution.

Such an approach implies sensitizing new generations – and society as a whole – to see climate and environmental shifts as a product of economic and political systems that create disparities and exploitation, sometimes compelling entire communities to relocate or face new forms of marginalization. Only an education that connects environmental and social factors, stimulating shared responsibility, can build a culture of sustainability that simultaneously tackles ecological issues, migration challenges, and social inequalities. This same culture of sustainability should translate into grassroots actions for peace, opposing the structural violence embedded in resource and human exploitation. In this regard, migrant women, through their daily practices of resistance and care, embody concrete examples of active non-violence and community solidarity.

Transcomplex Ecology provides a theoretical and methodological framework recognizing that ecosystems encompass biophysical, social, cultural, and relational dimensions. By emphasizing the inseparability of natural and social spheres, this approach reveals how environmental changes intersect with human behaviors, political structures, and community well-being, thereby offering a basis for interconnected learning experiences and collective responsibility (Orefice, 2009).

Both the environmental crisis and social inequalities demand an education that cultivates not just ecological awareness but also a broad sense of social accountability. As UNESCO (2017) reiterates, sustainability education cannot be confined to technical or behavioral prescriptions; rather, it must integrate ecological and social perspectives, fostering values of equity, solidarity, and resource justice. In this way, educational interventions can address the systemic drivers of environmental degradation and social exclusion while nurturing more resilient, inclusive societies.

CLIMATE CRISIS, SOCIAL INEQUALITIES AND GENDER OPPRESSION: THE UNHEEDED LESSON OF INDIGENOUS ECOFEMINISTS WOMEN

Climate change often acts as an “inequality multiplier,” affecting the condition of women and girls in particular. According to the United Nations, the majority of climate migrants are women, and at least 380 million women live in areas with high or critical water stress – figures that are on the rise (UN Women, 2023). Terre des Hommes has recently shown how the increase in extreme climate events has particularly severe impacts on the lives of millions of women, especially in the Global South, where the effects of global warming are already being heavily felt. The 2023 Terre des Hommes “Indifesa” dossier compiles testimonies from young activists such as Maria Reyes (Mexico) and Mitzi Jonelle Tan (Philippines), who denounce the intersection between gender inequalities and the climate crisis.

In Mexico, for instance, water scarcity is reaching critical levels (so-called Day Zero), and in Southeast Asian countries, super-typhoons cause fatalities and thousands of displaced people, hitting women especially hard. The same applies to the Brazilian Amazon, where deforestation and the illegal extraction of raw materials undermine the rights of indigenous communities, with many women on the front lines defending the land and biodiversity.

Many of the most significant ecofeminist practices and reflections arise from the struggles of Indigenous and peasant communities in Africa, Asia, and Latin America. Figures like Berta Cáceres (Honduras) and Máxima Acuña (Peru) are emblematic of female leadership defending natural resources – forests, rivers, ancestral lands – from uncontrolled extraction and global market forces. In these contexts, Indigenous women are not merely “victims” of ecological dispossession and gender-based violence but also custodians of agroecological, herbal, and relational knowledge, often transmitted by elder women through the generations: “[...] especially in communities with economies of self-subsistence, the first to react to conditions of privatization, scarcity, or contamination of

fundamental resources that threaten the survival of their families (Bryant, Bailey, 2005; Martínez Alier, 2005). The same women (and bodies) who claim gender rights simultaneously defend their territory, its meaning, and value to ensure their families' survival (Harcourt, Escobar, 2002). In this way, feminist demands, and environmental struggles are often entangled" (Gloss Nuñez, D., García Chapinal, 2024, p. 264).

Such knowledge is not only about land care or biodiversity protection; it also embodies perspectives on peaceful coexistence and mutual community support. These voices, too long marginalized, are precisely where global ecofeminism finds renewed vitality and ideas for an alternative development model, one that relies on a balanced relationship between humans and nature and on the protection of collective rights. Recognizing the centrality of these experiences also means questioning the Eurocentric vision of development and reclaiming an authentically intercultural, transdisciplinary approach to sustainability education.

The relationship among environmental crisis, social inequalities, and migration was explored between the late 1980s and the 1990s by various scholars in the field of ecofeminism, a theoretical strand that highlights how the exploitation of nature and the oppression of women – particularly in the most vulnerable communities – are parallel and closely interconnected phenomena (Merchant, 1980; Shiva, 1989). For example, Carolyn Merchant emphasized how reducing nature to a mere object of exploitation has historically excluded women and their knowledge from decision-making processes regarding resource management (Merchant, 1980). According to Merchant (1980), the idea of nature as a living entity with intrinsic value—found in many cultures and traditional practices, including those in which women held a central role in care, cultivation, or healing—was gradually supplanted by a mechanistic and extractivist vision, especially following the Scientific Revolution and the advent of modern capitalism. In her book *The Death of Nature*, Merchant argues that the rise of modern science, with its analytical and reductionist approach, triggered a process of “domestication” and “feminization” of nature, which was treated as if it were a passive organism devoid of agency. Thus arose a symbolic split between the rational man (associated with technology, production, and decision-making power) and nature (and women with it), relegated to a subordinate plane. Consequently, the systematic exclusion of women from power structures occurred, particularly those who fostered a different relationship with land and resources – foremost among them being women, whose empirical knowledge was often related to caring for fields, popular medicine, or the sustainable management of water and forest resources. Over the course of history, this knowledge was sometimes labeled as “archaic” or “unscientific,” losing legitimacy in public discourse and remaining outside the governance processes of natural resources – mostly run by male figures and driven by short-term economic logic.

The Indian philosopher and activist Vandana Shiva, one of ecofeminism's most prominent voices, underscores that “the destruction of biodiversity and the colonization of women go hand in hand, as they both stem from an economic and cultural model that separates humans from the environment and marginalizes anyone who does not conform to the dominant parameters of development” (Shiva, 1989). In this view, the climate crisis does not affect people in a neutral way but more severely impacts those who already experience forms of economic, gender-based, or ethnic discrimination. According to Shiva (1989), the destruction of biodiversity and the “colonization” of women are two sides of the same coin in an economic and cultural system that separates humans from nature, prioritizing a development ideology based on profit and the unlimited exploitation of resources. In rural India (as in other parts of the world), women often serve as custodians of ancient knowledge concerning seeds, medicinal plants, crop rotation, and land conservation – forms of expertise that not only ensure long-term ecological sustainability but also represent a form of local power beyond the reach of global markets. Nevertheless, these practices are being replaced by monocultures that rely heavily on chemical inputs, while seed control is concentrated in the hands of a few corporations, reducing biodiversity and disadvantaging women farmers, who lose free access to traditional means of subsistence.

Hence the parallel between the “colonization” of nature and of women: the progressive expropriation of resources and the homogenization of farming practices reproduce a power dynamic in which the environment is conceived as a manipulable object and women, often in subordinate roles, are excluded from decision-making about how and when to manage land or products. This marginalization is further compounded for women in certain communities (e.g., tribal or Dalit women in India), who suffer dual discrimination based on gender and ethnicity.

Under a logic of limitless growth that separates humans from nature, the consequences of the climate crisis are anything but neutral, since they fall most heavily on those already in precarious economic and social conditions – namely women, minorities, and indigenous peoples. Phenomena such as droughts and floods affect vulnerable groups more severely, who have fewer resources and less power to face emergencies. Thus, the environmental crisis converges with mechanisms of gender injustice and ethnic discrimination, exacerbating poverty, malnutrition, rural exodus, and loss of decision-making autonomy. To counter this dynamic, Shiva stresses the importance of recognizing women’s knowledge and local expertise in natural resource management: preserving seed biodiversity, safeguarding native varieties, and adopting a holistic view of nature means valuing longstanding practices of care passed down through generations, in opposition to the extractivist logic typical of major economic monopolies. Consequently, safeguarding biodiversity becomes inseparable from upholding women’s rights, in a process that challenges the monopoly on knowledge imposed by certain multinational corporations while also highlighting the active role of local communities in defining sustainable and equitable development models.

In short, Shiva demonstrates how the logic of separation and exploitation that drives the environmental crisis is closely tied to gender oppression: both stem from a system that does not recognize nature as a subject with intrinsic value, nor women as key figures in the conservation and regeneration of vital processes. As a result, the climate crisis is never a neutral phenomenon but rather reflects and aggravates existing hierarchies, emphasizing the urgency for a paradigm shift that places care, knowledge plurality, and social justice at the forefront.

Of the same advice is Bina Agarwal (1992), according to whom environmental degradation and the progressive reduction in available resources hit women especially hard, particularly those in rural contexts who frequently are responsible for the daily management of water, firewood, and fertile land. Where ecological conditions worsen – due to prolonged droughts, deforestation, or soil erosion – it is women who must travel longer distances to procure basic necessities, incurring additional energy expenditure and further increasing their unpaid workload. In many cases, women are excluded from decision-making processes regarding the use and allocation of resources, even though their survival and that of their families depend crucially on them. This dynamic creates a vicious circle in which environmental precariousness fuels social precariousness, and vice versa, because intensified disputes over access to the few remaining resources may escalate into internal conflicts or even forced migration. Community impoverishment, in addition to affecting social bonds, makes the position of those who, like women, lack adequate institutional or economic recognition even more precarious. In this way, Agarwal argues, ecological vulnerability intertwines with the mechanisms of gender inequality, deepening pre-existing disparities and often culminating in people being driven from their native lands or forced into greater dependence on external aid.

Research in the ecofeminist field has thus highlighted how the environmental crisis is not merely a matter of depleting natural resources but also one of social injustice and power imbalances. The increase in extreme events such as droughts or floods can force entire groups to abandon their land. As Mies and Shiva (1993) observe, “economic globalization has accelerated processes of environmental dispossession, worsening women’s conditions and triggering forced migration.” Ecofeminist literature and gender studies from the late 1980s and 1990s emphasize that “globalization has become a war against nature and against the poor” (Shiva, 2017), illustrating how women, especially in the Global South, experience the impacts of the climate crisis more intensely (Agarwal, 1992). This vulnerability is linked to socio-economic marginalization and the lack of supportive policies, which often compel women to leave their lands or watch their food security diminish.

According with these scholar and/or activist, inclusive and integrated education – capable of combining ecological awareness with social responsibility – can encourage the building of more resilient communities, reducing forced migration and at the same time promoting equitable and sustainable development models (Merchant, 2005; Mies, Shiva, 1993; Shiva, 1989). As Corradi (2013) points out, the activism of ecofeminist movements and their local-global alliances reveal the central role of women in advocating for socio-environmental justice, signaling that it is impossible to tackle environmental issues without simultaneously addressing power dynamics, gender discrimination, and collective health (Corradi, 2013).

TOWARDS A TRANSCOMPLEX AND TRANSFORMATIVE ENVIRONMENTAL EDUCATION: COMPETENCIES FOR ECOLOGICAL INTELLIGENCE

In this sense, dialogical and participatory education that goes beyond disciplinary barriers in favor of a reading of phenomena informed by the paradigm of complexity represents a fundamental tool for forming aware citizens capable of acting responsibly toward both the environment and society. Traditionally, environmental education has focused on disseminating knowledge about ecological problems, favoring an approach that prioritized the informational and normative dimensions regarding issues such as pollution, ecosystem degradation, or risks connected to climate change. This approach tended to revolve around facts, data, and prescribed behaviors, such as separating waste or saving energy (Sterling, 2001).

From this perspective, the main goal was primarily to raise students' or citizens' awareness of environmental emergencies, providing them with a kind of “manual of best practices” to prevent the worsening of ecological problems. According to Sterling (2001), however, this type of approach is reductive because it merely instructs people on what is right or wrong to do for the environment, without always questioning the cultural or socio-economic assumptions that underpin the ecological crisis. What is missing, in other words, is a broader critical and reflective perspective that encompasses production, consumption, and development models that underlie the functioning of current societies, which often remain in the background without being challenged.

As a result, environmental education risks becoming a set of individual recommendations and virtuous behaviors (e.g., “reduce, reuse, recycle”), without genuinely addressing the complex processes that fuel unsustainability. A solely prescriptive approach can lead to forms of superficial conformity or mere obedience to external rules, without fostering a genuine socio-cultural shift. In particular, Sterling (2001) highlights how a normative transmission of ecological content can produce “compliance rather than commitment,” i.e., a façade of adherence that does not affect values, deep motivations, or, ultimately, long-term behaviors.

Therefore, Sterling argues that we need to move beyond a simple framework based on prescriptions and “correct” behaviors, promoting instead a more participatory and relational education approach, capable of engaging students through critical thinking, values, and community action. It is from this perspective that the need emerges for “Sustainable Education” (Sterling, 2001), which holistically reconsiders the content, methods, and purposes of learning. In response to these limitations, many scholars have advocated for a transformative shift in environmental education – one that integrates scientific knowledge, critical reflection, emotional engagement, and active community involvement by adopting a more relational and transformative paradigm that interprets ecology not just as a science of nature but also as a science of social interconnections (Capra, 1996; Goleman, Bennett & Barlow, 2012).

Only a more relational and dialogical model can connect disciplinary content with real-life experiences and personal values, prompting learning processes that lead to new styles of thinking and acting, in line with the complexity of today's environmental challenges. According to Goleman, Bennett, and Barlow (2012), developing an ecological intelligence requires enhancing the cognitive, emotional, and social capacities of individuals so that they can recognize the global impact of their

actions. These authors argue that “ecological intelligence” is grounded in an integrated vision that goes beyond the mere transmission of information about environmental problems or the consequences of global warming: it is crucial that educational pathways promote awareness of the impact that individual and collective choices have on the entire human and natural ecosystem.

Such a perspective broadens the scope from the “here and now” to the complexity of all the links in a production chain or network of interdependencies, making each person aware of their power to affect, for better or worse, local and global living conditions. Indeed, for these authors, “when our awareness extends to the hidden sides of a product or an action, we acquire the power to transform the market and, in this process, ourselves as well” (Goleman, Bennett & Barlow, 2012, p. XX). Hence, developing ecological intelligence is not just about acquiring more information; it also requires empathy regarding the consequences that individual and collective actions can generate and the capacity to collaborate in order to meaningfully influence economic and social dynamics.

In practice, cultivating ecological intelligence means first recognizing the interconnection between our daily choices and environmental equilibrium on a planetary scale. Every action—from purchasing a product to using a form of transportation or managing water and energy resource—produces effects at both local and global levels. This expanded vision, which goes beyond the immediacy of our daily gestures, helps us understand how the sum of individual actions affects ecosystems and the lives of communities that may be geographically distant but share interlinked destinies.

Alongside this cognitive dimension, there must be an emotional sensitivity, i.e., empathy for the forms of life (human and non-human) impacted by individual and collective behaviors. If the cognitive side lays the groundwork for rational understanding, emotional sensitivity complements it with ethics and empathy. In other words, knowing that our behaviors have consequences is not enough: it is equally vital to feel and imagine the often-dire impact those choices might have on other human beings and living species. This ability to empathize and resonate with others’ vulnerabilities is the key lever for prompting a change in mindset and adopting a more mindful, responsible lifestyle.

Still, these aspects alone are insufficient: we must also promote social and relational competencies. True transformation toward sustainability calls for exercising our ability to collaborate, negotiating shared priorities and collective actions. This is where the so-called socio-relational competence comes into play—the capacity to solve problems cooperatively and to innovate collective practices aimed at the common good. Without joint efforts, individual awareness and empathy risk remaining personal experiences lacking any real impact on society and the environment. Collaborative skills—creating networks and developing inclusive projects—make ecological intelligence a powerful driver of change.

CONCLUSIONS: RETHINKING EDUCATION AS A DYNAMIC AND COLLECTIVE PROCESS – CULTURE OF CARE, RESPONSIBILITY, AND PARTICIPATION

Within this framework, schools, institutions, and society as a whole can function as continuous-learning laboratories, where citizens learn to connect personal and collective spheres, honing their cognitive, emotional, and relational abilities to make ethical and ecologically responsible choices. For example, collaborative learning and service-learning experiences (Eyler & Giles, 1999) have demonstrated how the active involvement of students in sustainability and social-justice projects can strengthen their ecological awareness and their capacity to act ethically and responsibly. In line with Mezirow’s (1991) Transformative Learning, such projects trigger critical reflection on personal beliefs, creating opportunities for profound changes in meaning perspectives and behaviors.

Education for sustainability cannot ignore the quality of human relationships. As Tronto (1993) points out, the concept of a “culture of care” implies an ethics of responsibility that extends beyond the individual dimension, involving the entire community. This principle underlies many educational projects that aim to build learning environments based on dialogue, solidarity, and mutual recognition (Freire, 1970). In recent decades, the growing environmental crisis has made clear the need for an

education that develops not only scientific knowledge of ecological issues but also a critical awareness of their social and political implications. As Capra (1996) emphasizes, ecological thinking cannot be reduced to mere environmental protection but must be understood as a systemic model recognizing interdependence among human beings, communities, and nature.

Educational practices that promote care and social responsibility are essential for building more resilient and supportive communities. This approach directly relates to the objectives of the United Nations' 2030 Agenda, which identifies education as a key factor in promoting sustainable development and social inclusion (UNESCO, 2017). Following Morin (1999), education should foster a complex way of thinking that transcends disciplinary fragmentation and enables people to understand the connections between seemingly separate phenomena. In this perspective, "ecological intelligence" (Goleman, Bennett & Barlow, 2012) integrates scientific knowledge, emotional competencies, and ethical responsibility, emphasizing that sustainability is not just technical but also relational.

On the educational front, reclaiming the critical thinking of ecofeminist authors—who have linked environmental issues to the rights and traditional knowledge of peoples, and of women in particular, such as Val Plumwood or Vandana Shiva—calls for shifting from a merely technical or normative education to one that cultivates ecological responsibility and social justice as parts of the same commitment. In other words, promoting an "ethic of care" (Tronto, 1993) for the environment means highlighting the connections between resource exploitation and the exploitation of people, and showing how an equitable and participatory management of common goods (forests, water, seeds) can prevent exclusion and migration induced by environmental disasters.

By integrating these approaches, ecofeminist scholarship deepens sustainability education, rooting it in broader ethical and political questions about the distribution of resources, recognition of marginalized knowledges, and the importance of care. This holistic perspective bridges the gap between theoretical reflection and community action, shaping future generations capable of critical analysis and transformative engagement. Their vision fits perfectly into the most recent UNESCO recommendations (2024) on education for peace, human rights, and sustainable development, underscoring how "global citizenship" education must combine attention to the environment with the promotion of justice, inclusion, and non-violence. A transdisciplinary education that embraces the paradigm of Transcomplex Ecology thus contributes to an active citizenship, aware of the interconnections among ecological crisis, inequalities, and a culture of peace.

REFERENCES

- Agarwal, B. (1992). The Gender and Environment Debate: Lessons from India. *Feminist Studies*, 18(1), 119-158.
- Bryant, R., L., Bailey, S. (2005). *Third World Political Ecology*. London: Routledge.
- Capra, F. (1996). *The Web of Life: A New Scientific Understanding of Living Systems*. Anchor Books.
- Corradi, L. (2013). Femminismi e Intersezionalità. *Rivista XY*, 10(2), 45-60.
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the Learning in Service-Learning?* Jossey-Bass.
- Flecha, R. (2000). *Sharing Words: Theory and Practice of Dialogic Learning*. Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra.
- Gloss Nuñez, D., García Chapinal, I. (2024). "Environmental knowledges in resistance mobilization, (re)production, and the politics of place: The case of the Cooperativa Mujeres Ecologistas de la Huizachera, Jalisco (Mexico)" In L. De Souza Lima, E. Otero Quezada, J. Roth (Eds.), *Feminisms in movement: Theories and practices from the Americas*, transcript Verlag, Bielefeld, 261-274.

- Goleman, D., Bennett, L., & Barlow, Z. (2012). *Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything*. Broadway Books.
- Harcourt, W., Escobar, A. (2002): “Women and the Politics of Place.” in: *Development* 45/1, 7–14.
- Martínez Alier, Joan (2005). *El ecologismo de los pobres: Conflictos ambientales y lenguajes de valoración*. Barcelona: Icaria Editorial.
- Merchant, C. (1980). *The Death of Nature: Women, Ecology, and the Scientific Revolution*. HarperCollins.
- Merchant, C. (2005). *Radical Ecology: The Search for a Livable World*. Routledge.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass.
- Mies, M., Shiva, V. (1993). *Ecofeminism*. Zed Books.
- Morin, E. (1999). *La tête bien faite*. Seuil.
- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of Transdisciplinarity*. SUNY Press.
- Orefice, P. (2009), *Pedagogia scientifica. Un approccio complesso al cambiamento formativo*, Roma: Editori Riuniti University Press.
- Orefice, P., et al. (a cura di) (2019), *Coltivare le intelligenze per la cura della casa comune*, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Shiva, V. (1989). *Staying Alive: Women, Ecology and Development*. Zed Books.
- Shiva, V. (2000). “Globalization and poverty. Economic globalization has become a war against nature and the poor”, in *Resurgence & Ecologist*, Issue 202, Sep/Oct 2000, <https://www.resurgence.org/magazine/article1666-globalization-and-poverty.html> (30 March 2025)
- Homage to Gaia Sterling, S. (2001). *Sustainable Education: Re-visioning Learning and Change*. Green Books.
- Terre des Hommes. (2023). *Dossier Indifesa 2023: “La condizione delle bambine e delle ragazze nel mondo”*, <https://terredeshommes.it/comunicati/dossier-indifesa-2023/> (30 March 2025).
- Tronto, J. (1993). *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*. Routledge.
- UN Women. (2023). *From commodity to common good: a feminist agenda to tackle the world’s water crisis*, [UN Women, https://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-07/from-commodity-to-common-good-a-feminist-agenda-to-tackle-the-worlds-water-crisis-en.pdf](https://www.unwomen.org/sites/default/files/2023-07/from-commodity-to-common-good-a-feminist-agenda-to-tackle-the-worlds-water-crisis-en.pdf) (30 March 2025)
- UNESCO. (2017). *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*.
- UNESCO. https://stairwaytosdg.eu/images/UNESCO_Education_for_Sustainable_Development_Goals_ENG.pdf (30 March 2025)
- UNESCO. (2024). *Educating for Peace, Human Rights, Global Citizenship and Sustainable Development: Revised Guidelines*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/global-citizenship-peace-education/recommendation> (30 March 2025)

Cammini, corpo e fenomenologia della pace: mettere i piedi per terra con la natura

Paths, Body and Phenomenology of Peace: walking in the Nature

Angela Colonna*, Gabriele Manella**, Filippo Pistocchi***, Rodolfo Valentini****

* Università della Basilicata, Italia, angela.colonna@unibas.it

**Università di Bologna, Italia, gabriele.manella@unibo.it

***Università di Macerata, Italia, filippo.pistocchi@unimc.it

****Amici Europei delle Vie Romee, Associazione Italiana Via Romea Germanica, Italia, rodolfovalentini@libero.it

ABSTRACT

Il viandante che si muove nel paesaggio e nello spazio psichico-spirituale, il corpo come esperienza, la pace come stato interiore e la socialità come partecipazione: viene imbastito un dialogo transdisciplinare sul tema del cammino come opportunità di riconciliazione con la natura e con gli altri, e per questo strumento di pace. Con l'intento di praticare l'approccio transdisciplinare, il contributo si sviluppa come una staffetta tra discipline e punti di vista diversi: geografia, sociologia, fenomenologia, paesaggio, pellegrinaggio, progettazione di itinerari, esperienza da viandante. Il corpo, inteso nella dimensione fenomenologica ed esperienziale, va anche visto come struttura senso-motoria. Si sottolinea la centralità del movimento, sia nello spazio fisico che in quello psichico-mentale e l'inestricabile interdipendenza tra fuori e dentro. Emergono diversi aspetti del cammino, dal procedere del viandante, alla prossimità spaziale, umana e con la natura, all'itinerario, all'incontro tra turisti e abitanti. Si introducono anche riflessioni sull'incrocio tra pace e natura, memorie collettive, luoghi identitari, patrimonio culturale, comunità locali, territorio, paesaggio, esperienze formative, sostenibilità integrale. Si rimanda ad esperienze progettuali quali l'itinerario europeo della Via Romea Germanica e il percorso educativo della Scuola Internazionale di Pace nel Parco di Monte Sole di Marzabotto.

ABSTRACT

The walkers who move through the landscape and their psychic-spiritual space, the body as an experience, the peace as an interior state, and the sociality as participation: a transdisciplinary dialogue is promoted about paths as opportunity to reconcile with nature and the others, and to become a tool for peace. With the intent of implementing a transdisciplinary approach, this contribution develops a debate across different disciplines and points of view: geography, sociology, phenomenology, landscape, pilgrimage, itinerary planning, traveler's experience. The body, in its phenomenological and experiential dimension, is also seen as a sensorimotor structure. The centrality of the movement is pointed out, both in physical and psychic-mental space, and also the interdependence between inside and outside. Different aspects of walking emerge: the travelers' movement, the spatial proximity with humans and nature, the itinerary, and the encounter between tourists and residents. Reflections are also presented on the link between peace and nature, collective memories, places of identity, cultural heritage, local communities, territory, landscape, educational experiences, integral sustainability.

Some references come from projects as the European Itinerary of the Via Romea Germanica and the educational path of the International School of Peace in the Monte Sole Park of Marzabotto.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Viandante; Turista; Prossimità; Territorio; Paesaggio

Walker; Tourist; Proximity; Territory; Landscape

INTRODUZIONE

La transdisciplinarietà invita con i suoi principi fondamentali (conoscenza complessa / terzo incluso / diversi livelli di realtà) (Nicolescu, 2014), ad un approccio conoscitivo intrinsecamente pacifico. Rinunciando nelle diverse discipline alla logica del dominio, la transdisciplinarietà punta al dialogo tra saperi formali, non formali e informali.

Il presente contributo si sviluppa come una staffetta tra punti di vista diversi, che idealmente si passano il testimone, senza cercare una omogeneità forzata né una sintesi riduttiva, ma scoprendo una sintonia polifonica, una direzione comune e un reciproco rilancio. Anche il tipo di scrittura esprime diverse prospettive, da quella dell'esperienza narrata in prima persona a quella della trattazione di ambito disciplinare, con uno sguardo che fluttua tra il soggetto che si guarda e l'oggetto guardato. L'apertura che caratterizza la visione transdisciplinare spinge al dialogo e alla riconciliazione tra scienze esatte, scienze umane, l'arte e l'esperienza interiore (articolo 5 della Carta della transdisciplinarietà) (Nicolescu, 2014). L'esperienza interiore è uno degli aspetti incontrati, e più in generale l'esperienza, che tira direttamente in ballo il corpo. A tal proposito, l'educazione transdisciplinare rivaluta proprio il ruolo della sensibilità e del corpo, insieme all'intuizione e all'immaginazione (articolo 11 della Carta della transdisciplinarietà) (Nicolescu, 2014).

Questo dialogo transdisciplinare ruota intorno al cammino in relazione alla pace, evidenziando la centralità dell'esperienza, nel corpo, della natura, nel paesaggio, della cultura e delle identità locali, nel territorio. Emergono diversi aspetti e forme del cammino, dal procedere del viandante, alla prossimità spaziale, umana e con la natura, all'itinerario, all'incontro tra turisti e abitanti. Si introducono riflessioni sull'incrocio tra pace e natura, memorie collettive, luoghi identitari, patrimonio culturale, comunità locali, territorio, paesaggio, esperienze formative, sostenibilità integrale.

VIANDANTE E NON VIAGGIATORE, VERSO UN'ETICA DELLA PACE

Quando il pellegrino verso Roma cammina come viandante, e non viaggiatore, arriva alla meta Roma con tutta la persona (corpo e anima) che vuole osservare il mondo che lo circonda, in simbiosi con tutti, anche solo per qualche giorno. Arrivato alla meta, non si sente solo migliore nello spirito, ma cambiato nel rapporto con la natura/creato, e con una concezione diversa della vita. Come insegna Galimberti (2023): «diversamente dal viaggiatore, che non esce mai dal suo mondo abituale e ha una meta da raggiungere in un tempo determinato, il viandante si immedesima nell'ambiente che attraversa alla ricerca dei valori della Natura, che lo circonda e che dà significato alla sua esistenza: cammina, osserva non vede, calpesta non distrugge, è lui stesso Natura, fraternizza con tutti gli elementi naturali, animati ed inanimati, vegetali o animali. Il viandante ha come bandiera la Fraternità che sta alla base dell'etica cosmopolita e della Pace e mette in secondo ordine l'etica dello Stato».

Con questi pensieri, diventati nel tempo concetti, poi guida del mio essere, ho camminato solo e in compagnia (piccoli gruppi o grandi comitive) con questa filosofia che mi ha sempre stimolato e aiutato nel progettare e poi nell'avverare la Via Romea Germanica. Insieme ad altri compagni di viaggio, viaggiatori e non viandanti, che avevano in mente un tracciato preciso, legato al diario del

Monaco Alberto che testimonia il suo cammino verso Roma. Da parte mia, ho partecipato assiduamente alla stesura e mappatura del tracciato, con foto, descrizioni per il sito web e la Guida (Frignani, 2016). Comunque, cercavo, e ancora cerco, un'etica comportamentale nel camminare, alla ricerca dei valori profondi della vita e di un orizzonte oltre i confini. Tutto questo mi è riuscito con una certa facilità nelle camminate solitarie in mezzo ai miei monti. Agli amici, che mi chiedevano al ritorno che cosa avessi fatto durante il tragitto, io rispondevo semplicemente "ho pregato", sollevando una grande meraviglia di chi è convinto che per pregare, cioè per entrare in contatto con la divinità, si debba per forza entrare in chiesa. Sempre teso a diventare un tutt'uno con l'ambiente che dovevo attraversare, ho partecipato al grande progetto con un numero piuttosto ristretto di amici, accompagnati dal diario del Monaco Alberto di Stade (Germania). A settembre del 2010 eravamo a Stade a convincere il sindaco della città per il progetto della Via Romea Germanica. Da quel giorno ogni anno abbiamo camminato vari giorni in Germania e in Italia, fino a percorrere tutta la distanza, Stade-Roma, 2200 km.

Il riconoscimento del Consiglio d'Europa, tanto cercato e desiderato dai miei amici, ha segnato la fine del mio essere viandante, per ritornare ad essere esclusivamente un viaggiatore: la tecnica aveva sopraffatto l'etica. Da quel momento mettersi in cammino sulla Via Romea Germanica è stato come andare da Stade a Roma utilizzando una delle sempre più pubblicizzate macchine a guida assistita. Tutto stabilito e codificato: il tracciato rigidamente segnato, le varianti, le tappe, i punti di ristoro. Alla singola iniziativa e all'etica del viandante non rimane nulla. Ma non sono facilmente dimenticabili dieci anni di cammino trascorsi come viandante.

Durante tutto il percorso non ho mai sofferto la fatica fisica: tanti i chilometri percorsi, giorno dopo giorno, vissuti da viandante, senza meta; l'arrivo al punto di ristoro era una pausa e la mente era rimasta avvolta dalle bellezze vissute. Coloro che hanno camminato con me, più giovani, si meravigliavano della mia capacità di ripresa. La loro stanchezza era dovuta alla lontananza della meta finale, che continuava ad assillarli durante la pausa, mentre il mio camminare e le pause erano parte integrante di una gioia intima dovuta al fatto che con quei passi avevo soddisfatto un'esigenza mia profonda: conoscere un ambiente diverso, incontrare persone e viventi diversi da osservare e con cui scambiare e condividere qualche idea o impressione. Al contrario, gli amici viaggiatori, pur fermi, nel pensiero continuavano a camminare, pensando alla meta, a cui avevano rimandato il godimento di ogni piacere, meta da raggiungere il più presto possibile, ad ogni costo con tenacia e sacrificio.

Sacrificio è la parola che non ha mai fatto parte del mio vocabolario di viandante, mentre è parte integrante dell'esperienza di un pellegrino. Sacrificarsi o sacrificare qualcosa di tuo per ottenere uno scopo, soddisfare un desiderio concreto del corpo, della mente, dello spirito comporta un notevole impegno, prolungato nel tempo, a scapito di tutto quello che esula dal progetto, con un eccessivo dispendio delle capacità fisiche ed intellettive.

Non mi accordo, certo, con quanto recita l'Ecclesiaste: «Ciò che è stato è quello che sarà e ciò che s'è fatto è quello che si farà: niente di nuovo avviene sotto il sole (Eccl.1,9)». Il mio cammino è una novità continua che modifica me stesso e tutto quanto incontro e attraverso. Sono mosso dal desiderio di conoscere in generale, di partecipare alla vita nelle sue molteplici espressioni. Il mio camminare ha appagato il desiderio di conoscere, di partecipare senza secondi fini, senza pensare ad alcun ritorno, anche se un ritorno c'è stato, molto grande e appagante: una tranquillità quasi assoluta, insperata quando ho intrapreso questa stupenda avventura di fare il viandante e vivere da viandante, nella pace con il corpo e l'anima.

CORPO, CAMMINO, PAESAGGIO E FENOMENOLOGIA DELLA PACE

Oggi le neuroscienze confermano che conosciamo e siamo in contatto con la realtà in modo incarnato. Vi è una ininterrotta interazione tra mente, corpo, emozioni e ambiente - fisico, sociale, culturale -, e sia la percezione che la cognizione dipendono dall'esperienza. Quest'ultima è, infatti, prodotta attraverso il corpo, nella sua struttura senso-motoria, che attiene alla nostra consapevolezza corporea,

all'attività dei sensi e al nostro muoverci nello spazio fisico. Così, il corpo è inteso anche come struttura fenomenologica ed esperienziale, e di questo si sono occupati in particolare la Fenomenologia di Edmund Husserl e Maurice Merleau-Ponty (Gallagher, Zahavi, 2009) e la Neuro-Fenomenologia di Francisco Varela (Cappuccio, 2009).

Un ulteriore aspetto riguarda la centralità del movimento nel modo di funzionare della mente. Anche nel pensiero astratto la mente opera attraverso la competenza del corpo a muoversi nello spazio: «Qualunque relazione intenzionale che possiamo intrattenere con il mondo esterno ha una natura intrinsecamente pragmatica: da qui la ragione per la quale essa possiede sempre un contenuto motorio. [...] Gli stessi circuiti motori che controllano il comportamento motorio degli individui mappano anche gli spazi intorno ad essi, gli oggetti a portata di mano nello stesso spazio, definendo e dando forma così in termini motori al loro contenuto rappresentativo. Lo spazio attorno a noi è definito dalle potenzialità motorie del nostro corpo.» (Gallese, Gattara, 2021).

Il nostro muoverci nello spazio fisico così come in quello psichico-mentale evidenzia non solo il ruolo del movimento in tutti gli aspetti del nostro stare al mondo, ma anche l'inestricabile interdipendenza tra mondo esterno e mondo interiore. L'esperienza è il risultato dinamico di tale scambio. Percepriamo e conosciamo in modo incarnato ed enattivo, ovvero: «la cognizione umana non consiste nell'afferrare un mondo esterno indipendente da parte di una mente o di un sé separato, ma piuttosto nel produrre o generare [*enact*] un mondo dipendente di significati nell'azione radicata nel corpo [*embodied*] e attraverso di essa.» (Varela, Thompson, Rosch, 2024).

Dunque, il corpo è protagonista sulla scena dell'esperienza, nel circuito tra percezione sensibile, stati psicofisici, emozioni e ambiente, è ponte tra dentro e fuori, e il movimento è centrale sia per il corpo che per la mente. Sono aspetti che trovano nella pratica del cammino un particolare intreccio. Il cammino coinvolge il corpo con il suo movimento nello spazio fisico, attraverso i luoghi, i territori, in contatto con i paesaggi, e può essere un'esperienza di vicinanza con sé stessi, con l'altro, con la natura e con la dimensione spirituale, facilitando l'accesso a uno stato psichico di quiete, ascolto attivo, apertura e pace.

Nelle testimonianze emerge spesso un nesso tra l'esperienza del cammino e l'esperienza della pace. Possiamo guardare la pace sotto questa luce, come esperienza interiore, come uno stato dell'essere. In tal senso possiamo parlare di "fenomenologia della pace". La pace come stato dell'essere può diventare un campo di indagine e di sperimentazione, per contribuire alla comprensione delle dinamiche umane e delle pratiche per accedere a stati interiori più elevati. In tal senso il cammino può essere considerato una pratica di consapevolezza per fare esperienza della pace.

A rafforzare l'insorgere di questo stato di pace contribuisce la presenza della natura come contesto in cui avviene il cammino. La relazione tra soggetto e natura è espressa in modo specifico nel paesaggio. Nello sviluppo della civiltà occidentale, dall'età moderna in poi, il paesaggio restituisce il punto di vista del soggetto sulla natura. Scrive Michael Jakob: «Il paesaggio è il risultato artificiale, non naturale, di una cultura che ridefinisce perpetuamente la sua relazione con la natura. Questo rinvia ad un paradosso: l'esperienza *del* paesaggio è, in generale e in primo luogo, un'esperienza *di sé*. È importante quindi sia ciò che il soggetto percepisce sia l'atto di percepire in quanto tale. Il soggetto fa interamente parte del paesaggio che compone. (...) Il paesaggio non esiste che in quanto coscienza, o anzi, è questa coscienza.» (Jakob, 2009, p.29). Dunque, il paesaggio esprime lo sguardo del soggetto sulla natura, la sua relazione con la natura, e per questo è espressione della coscienza che un individuo e che una società hanno della natura. Allo stesso tempo il paesaggio ci parla anche della coscienza che il soggetto ha di sé.

Ma ancora, fare esperienza della natura, attraverso il paesaggio, apre alla possibilità di prendere coscienza del fatto che noi siamo parte della natura. Pierre Hadot, tracciando la storia dell'idea di natura, tra i diversi modi di accostare la realtà distingue l'atteggiamento orfico, con cui accedere all'esperienza della natura attraverso la percezione estetica, e guardare il mondo come se lo vedessimo per la prima volta. (Hadot, 2006). L'idea sottesa è che la natura è arte e che l'arte è natura. In questo senso in ambito architettonico e paesaggistico è emersa anche una accezione del camminare come pratica estetica, come strumento di conoscenza dello spazio (Careri, 2006).

Alla consapevolezza di essere noi stessi parte della natura, si collegano anche la consapevolezza dell'identità terrestre (Morin, 2001) e la responsabilità verso il "giardino planetario" (Clément, 2015). La percezione nella carne di essere parte di insiemi più grandi che ci contengono e di una unità superiore ci riposiziona e ci pacifica.

CAMMINI DI PROSSIMITÀ NELLA NATURA PER UNA SOSTENIBILITÀ INTEGRALE: UNA RIFLESSIONE GEOGRAFICA

Il turismo, che si costruisce con la relazione uomo-ambiente e si manifesta attraverso la mobilità spaziale e l'uso di risorse, è un'esperienza complessa, poiché coinvolge numerose sfere dell'agire umano e comporta altrettanto varie conseguenze sui territori.

Negli ultimi anni il tasso di incremento dei flussi turistici è esplosivo: essi, pur allargandosi a nuove destinazioni, tendono a concentrarsi verso quelle più note e ritenute più alla moda. È il fenomeno dell'overtourism, che affatica i territori, tende a degradare l'ambiente, depauperandolo delle sue risorse, e rischia di provocare fratture socio-culturali irreversibili. Esso si appoggia su – e a sua volta promuove – forme di reificazione dello spazio geografico, da cui derivano standardizzazione e perdita dell'identità dei luoghi. Lo ha ben descritto Osborne: «Il problema del viaggiatore moderno è che non sa più dove andare. Ormai l'intero pianeta è diventato un'installazione turistica, e ovunque si vada resta in bocca il saporaccio del simulacro. [...] Il turismo ha trasformato il pianeta in uno spettacolo uniforme, e noi in perenni estranei a ciondolare nell'imitazione dell'imitazione del posto che un tempo avremmo voluto visitare» (Osborne, 2006, pp. 11-12).

Così, il turismo perde la sua funzione educativa e formativa, in quanto non agisce più come stimolo a conoscere/riconoscere (sé stessi e gli altri) e a lasciarsi provocare dallo stupore per la novità⁵. La cultura dell'immediatezza, tipica della rete e dei social, appiattisce e uniforma: viene meno la complessità della conoscenza, perché manca una stratificazione di esperienze. Kaplan (2024, p. 15) si chiede: «Come reagire, dunque, a una prospettiva tanto sconcertante? Valorizzando la realtà locale contro la globalizzazione. Attingendo a piene mani dalle peculiarità storiche ed estetiche di ciascun luogo [...]: la visione macroscopica richiede una base di conoscenza granulare». Similmente interviene Bonnet (2022, pp. 269-270): «Non camminate velocemente o a testa bassa, e non fermatevi dopo mezz'ora, lasciatevi trasportare e concedetevi il tempo necessario. Sono sempre più convinto che camminare sia l'unico vero modo per viaggiare, tutto il resto non è altro che un attraversamento veloce». Viene sottolineata dunque l'importanza del locale e dei territori, anche nella loro dimensione paesistica (estetica) e si attribuisce un ruolo fondamentale all'esperienza del cammino. È quanto viene promosso dal paradigma della sostenibilità, che negli ultimi anni è divenuto più articolato: l'integralità a cui mira richiama l'approccio olistico (tipico della geografia) e insiste sul concetto della prossimità spaziale – che deve esprimersi anche nella prossimità umana – intesa come occasione di incontro e come esperienza di conoscenza.

Da questa premessa, muovono i progetti dei cammini di prossimità, pensati come strumento di dialogo, integrazione, condivisione e pace, utili a ripristinare gli equilibri sociali, a garantire autosufficienza e dinamismo alle comunità locali (in zone periferiche e rurali), e a stimolare la sfera della spiritualità, della ricerca di senso, scopo e responsabilità.

In chiave educativa (questo, ad esempio, è un obiettivo della scuola, riconducibile all'area delle *soft skills*), i giovani, camminando attraverso paesaggi naturali e antropizzati a loro prossimi, hanno l'occasione di rafforzare il loro senso di identità e appartenenza: imparano a conoscere il territorio in

⁵ È affascinante la narrazione di Zweig sulle esplorazioni geografiche dell'età moderna; in essa si sottolinea proprio il valore della novità e dell'incontro con l'alterità/diversità come fattori di conoscenza: «Ma ecco il miracolo: basta un granello di spezie indiane, un pizzico di pepe, un chiodo di garofano, una puntina di cannella o di zenzero aggiunto alle vivande più usuali per far provare al palato un eccitamento esotico e squisito» (Zweig, 1946, p. 17).

cui vivono perché su di esso sono presenti le tracce dei processi storici e culturali che lo hanno modellato (Gambi, 1973; Turri, 2001).

Forme di turismo lento e sportivo offrono esperienze all'insegna del piacere della vista e del piacere psico-fisico, e possono diventare integrali, se salvaguardano e promuovono le tipicità enogastronomiche dei territori, così come il *know-how* e la proprietà intellettuale delle comunità locali, grazie a dinamiche relazionali fra queste ultime e gli spazi da esse vissuti, fra i turisti e gli *insider*⁶.

In un'idea di sostenibilità e di sviluppo integrale dei territori, dunque, proporre destinazioni alternative a quelle tradizionali, può essere una soluzione vincente. In particolare, l'esperienza dei cammini di prossimità verso le aree periferiche riguarda sia il turismo ambientale, sia il turismo culturale, dove creatività, innovazione, sviluppo rigenerativo ne diventano elementi caratterizzanti. Natura e cultura infatti non sono più lo scopo del viaggio e l'oggetto di osservazione/fruizione da parte del viaggiatore; esse diventano uno strumento di sviluppo e permettono di considerare la perifericità non come debolezza, ma stimolo al cambiamento (Baixinho, 2023).

Pertanto, i progetti turistici, pensati per lo sviluppo integrale dei territori, riescono a promuovere la partecipazione delle comunità locali. L'esperienza dei cammini di prossimità, nello specifico, incoraggia le comunità a recuperare della propria identità culturale (pratiche, narrazioni, tradizioni); inoltre, svincola l'offerta dalla stagionalità. Sono strategie olistiche, inclusive, integrate, che sostengono l'interazione fra elementi naturali e patrimonio culturale e che diventano occasione di rigenerazione, sia dell'ambiente naturale sia delle comunità, attraverso processi e pratiche co-creativi che fanno riemergere l'essenza profonda dei luoghi.

FORMARE ALLA PACE TRA NATURA E COMUNITÀ: UN CONTRIBUTO DELLA SOCIOLOGIA

La sociologia si è occupata del conflitto fin dai "classici", declinandolo a vari livelli territoriali. Se l'attenzione al tema è quindi frequentissima, lo sembra molto quella sulla pace.

Una prima conferma di questa impressione la troviamo consultando l'elenco Anvur delle riviste scientifiche per l'area 14 – Scienze Politiche e Sociali. Già da questa ricerca (seppur basata solo sui titoli delle riviste stesse), notiamo che la pace è presente in 18 casi: 13 in inglese, 1 in spagnolo, 1 in tedesco e 3 in italiano (*Pace e Diritti Umani*, *Scienza e Pace* e *Processi Storici e Politiche di Pace*). Notiamo però che in nessun caso l'attenzione al tema è focalizzata sul contributo sociologico. D'altra parte, anche una "banale" ricerca su Google per parole chiave rivela ben poco. L'unica eccezione di rilievo sembra l'opera di Alberto L'Abate, che alla pace ha dedicato numerosi studi e tanto attivismo (2008. Cfr. Rebughini, 2008), ed il cui impegno emerge anche dal contributo all'attivazione del corso in Operatori di Pace, Gestione e Mediazione dei Conflitti all'Università di Firenze. A livello di dibattito collettivo italiano, poi, emerge solo una tavola rotonda promossa dall'Associazione Italiana di Sociologia sul tema *Pace e guerra nelle scienze sociali* (Ais, 2022).

Ci può essere, dunque, un ruolo dei sociologi in tal senso? Malgrado queste lacune, la risposta sembra comunque affermativa. Non dimentichiamo, infatti, che molte discipline progettuali riconoscono la loro capacità di maneggiare teorie consolidate, fare proiezioni, elaborare scenari ed esplorare nuove situazioni (Mela, Davico, Belloni, 2000). A queste, se ne aggiunge una indispensabile in un percorso di educazione e promozione della pace: quella di mediatore, di colui/colei che facilita l'integrazione sociale e la prevenzione o mitigazione dei conflitti, che siano nella progettazione territoriale o

⁶ Nella maggior parte dei casi, ad esempio, vi è uno stretto legame fra paesaggi da tutelare e attività da mantenere in vita, prime fra tutte l'agricoltura e l'artigianato. Questa nuova dialettica agricoltura-ambiente rappresenta un efficace approccio alla salvaguardia dei paesaggi storici, ad esempio, e più ampiamente, al patrimonio territoriale periferico, isolato e vittima di degrado e abbandono (Canigiani, 2009).

nell'implementazione di politiche a vari livelli. Non sembra quindi un caso che, in molti progetti finanziati negli ultimi anni dall'Unione Europea, la figura del sociologo venga spesso richiesta in questo ruolo (ad esempio nella co-progettazione o nella gestione dei Living Lab per favorire meccanismi partecipativi).

Ci sono d'altra parte almeno due temi che sembrano un terreno fertile per la riflessione sociologica in chiave di pace: i giovani e i cammini.

Partendo dai giovani, sono indubbiamente oggetto di attenzione da molti decenni: basti pensare alle indagini annuali curate dallo Iard e dal laboratorio attivato dall'Istituto Toniolo. Nonostante ciò, non emergono studi sistematici sui loro atteggiamenti e comportamenti nei confronti della pace. C'è però un innegabile movimento culturale che li coinvolge in tal senso al di là delle loro identità territoriali, convinzioni politiche e fedi religiose.

In quanto ai cammini, l'interesse sociologico sembra invece piuttosto recente e concentrato sui pellegrinaggi verso luoghi sacri, e quindi sul percorso materiale e spirituale verso un Centro simbolicamente importante per sé o per la società (Baldin, Zago, 2017). A detta degli stessi camminatori e di molte guide, però, i cammini hanno sempre e comunque "una vocazione naturale" a favorire la pace, sia interiore sia con gli altri, aiutati dal forte rapporto che inevitabilmente si crea con la natura e l'ambiente intorno (Manella, 2024).

Se cammini e giovani sono due temi emergenti per la pace, come possono combinarsi in un percorso educativo? Una risposta significativa arriva dal Parco di Monte Sole di Marzabotto (Bologna) e dalla Scuola Internazionale di Pace che ha sede al suo interno. L'area è quasi completamente occupata da boschi, prati e pascoli, nonché attraversata da numerosi percorsi di *trekking*. Fino al 1944, però, c'erano molte case, nuclei sparsi e piccoli paesi; fu proprio lì che si consumò l'eccidio nazista, testimoniato dai ruderi che lo rendono oggi un "superluogo della memoria" e una *charged entity* (Geertz, 1998). Alla Scuola, "approfondendo" di questa atmosfera e della natura tutt'intorno, ci si interroga «sulle ragioni che hanno reso possibile il sistema di terrore che si è manifestato a Monte Sole e durante la seconda guerra mondiale, e che, in modi e forme diverse, ritroviamo in altri luoghi del mondo e in altri momenti della storia» (Scuola di Pace di Monte Sole). Il dialogo tra giovani lontani e diversi, in situazioni di conflitto o post-conflitto o alle prese con la costruzione di un futuro spazio di convivenza, diventa quindi un possibile percorso formativo che combina Pace e Natura. Infatti, «se non si vuole che il passato ritorni non basta recitarlo. Solamente riportando in noi il carnefice riusciremo a trasformare il dovere di memoria delle commemorazioni, le sue banalizzazioni e sacralizzazioni, in lavoro di memoria che interroga il presente e smaschera quei meccanismi che tracciano il continuum di violenza tra crimini di guerra e crimini di pace» (ibidem).

CONCLUSIONI

Mettere i piedi per terra allude alla pratica del camminare, al movimento che cambia continuamente la prospettiva e facilita l'incontro con l'altro così come con il proprio mondo interiore, rimanda al contatto con la terra, anche nel senso espanso di pianeta che abitiamo, e rimanda al corpo che si radica attraverso i piedi per potersi aprire al contatto con il cielo. Il cammino attiva, attraverso il paesaggio, il contatto cosciente con la natura, e facilita l'esperienza della pace come stato dell'essere; può essere una pratica di apprendimento, per riprodurre quello stesso stato interiore anche nei contesti quotidiani; può essere una forma di preghiera. La memoria dolorosa di alcuni luoghi può essere rielaborata in percorsi di educazione alla pace, valorizzando anche il potere rigenerativo della natura.

BIBLIOGRAFIA

- Ais – Associazione Italiana di Sociologia (2022). La pace e la guerra nelle scienze sociali. <https://www.ais-sociologia.it/evento/la-pace-e-la-guerra-nelle-scienze-sociali/> (consultato il 14/03/2025).
- Baixinho, A., Santos, C., Couto, G., de Albergaria, L. S., Damiao Medeiros, P., Neves Simas, R. M. (2023). Sustainable Creative Tourism on Islands and the Pandemic: The Creatour Azores Project. *Island Studies Journal*, 18(2).
- Baldin, S., & Zago, M. (2017). *Luoghi dell'anima, anime in cammino. Riflessioni su eredità culturale e turismo religioso*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellato, L. et al. (2024). Transformative epistemologies for generative tourism: towards a decolonial paradigm in science and practice?. *Journal of Sustainable Tourism*, 32(6), 1161-1181.
- Bernardi, U. (2001). Il paesaggio e le culture locali. *Il paesaggio italiano. Idee, contributi, immagini* (pp. 125-136). Milano: Touring Club Italiano.
- Bonnett, A. (2022). *Oltre le mappe. Un viaggio affascinante verso luoghi ignoti*. Milano: Blackie.
- Caldo, C., & Guarrasi, V. (1994). *Beni culturali e geografia*. Bologna: Pàtron.
- Canigiani, F. (2009). *Salvare il Belpaese*. Firenze: NICOMP Saggi.
- Cappuccio, M. (Ed.) (2009). *Neurofenomenologia. Le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*, Milano: Bruno Mondadori.
- Careri, F. (2006). *Walkscapes. Camminare come pratica estetica*. Torino: Einaudi.
- Clément, G. (2015). *L'alternativa ambiente*. Macerata: Quodlibet.
- Frignani, S. (2016). *La Via Romea Germanica*. Milano: Terre di Mezzo.
- Galasso, G. (2001). Il paesaggio disegnato dalla storia. *Il paesaggio italiano. Idee, contributi, immagini* (pp. 37-52). Milano: Touring Club Italiano.
- Galeri, P. (2021). Training in the care of the common home: sustainable tourism as a driver for an integral ecology. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, 21(2), 21–35.
- Galimberti, U. (2023). *L'etica del viandante*. Milano: Feltrinelli.
- Gallagher, S. & Zahavi, D. (2009) [2008]. *La mente fenomenologica. Filosofia della mente e scienze cognitive*. Milano: Cortina.
- Gallese, V. & Gattara, A. (2021) [2015]. Simulazione incarnata, estetica e architettura: un approccio estetico sperimentale. In S. Robinson e & J. Pallasmaa (Eds.). *La mente in architettura. Neuroscienze, incarnazione e il futuro del design* (pp. 161-175). Firenze: University Press.
- Gambi, L. (1973). *Una geografia per la storia*. Torino: Einaudi
- Geertz, C. (1998) [1973]. *Interpretazione di culture*. Bologna: il Mulino.
- Gibbons, L. V. (2020). Regenerative. The new sustainable?. *Sustainability*, vol. 12.
- Hadot, P. (2006) [2004]. *Il velo di Iside. Storia dell'idea di natura*. Torino: Einaudi.
- Jakob, M. (2009). *Il paesaggio*. Bologna: Il Mulino.
- Kaplan, R. D. (2024). *Adriatico. Un incontro di civiltà*. Venezia: Marsilio.
- L'Abate, A. (2008). *Per un futuro senza guerre. Dalle esperienze personali a una teoria sociologica per la pace*. Napoli: Liguori.
- Liu, Y. L., Chiang, J. T., Ko, P.F. (2023). The benefits of tourism for rural community development. *Humanit. Soc. Sci. Commun.*, vol. 10/137.
- Lopolito, A., Falcone, P.M., Sica, E. (2022). The role of proximity in sustainability transitions: A technological niche evolution analysis. *Research Policy*, Elsevier, 51(3).

- Manella, G. (2024). In cerca di esperienze nelle aree interne. I cammini nell'Appennino Bolognese. *Fuori Luogo – Rivista di Sociologia del Territorio Turismo Tecnologia*, 18, 47-60.
- Mela, A., Davico, L., Belloni, M.C. (2000). *Sociologia e progettazione del territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (2001) [1999]. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nelson, V. (2021). *An introduction to the Geography of Tourism* (3a ed.). London: Rowman & Littlefield.
- Nicolescu B. (2014) [1996]. *Il manifesto della transdisciplinarietà*. Messina: Armando Siciliano.
- Osborne, L. (2006). *Il turista nudo*. Milano: Adelphi.
- Rebughini, S. (2008). Teoria e pratica della pace. *Quaderni di Sociologia*, 48, 169-172.
- Sánchez Supelano, L. F. (2019). Ecotourism in Colombian Peacebuilding: Peace, Conflict and Environmental Justice. *Via*, vol. 15.
- Scuola di Pace di Monte Sole: <https://www.montesole.org/chi-siamo/> (consultato il 15/03/2025).
- Turri, E. (2001). Il paesaggio tra persistenza e trasformazione. *Il paesaggio italiano. Idee, contributi, immagini* (pp. 63-74). Milano: Touring Club Italiano.
- Urry, J. (2002). Mobility and Proximity. *Sociology. Sage*, 36(2), 255-274.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (2024) [1991]. *La mente nel corpo. Scienze cognitive ed esperienza umana*. Roma: Astrolabio.
- Wearing, S., Stevenson, D., Young, T (2010). *Tourist Cultures. Identity, Place and the Traveller*. London: Sage.
- Zweig, S. (1946). *Magellano* (2a ed.). Milano: Arnoldo Mondadori.

ATTRIBUZIONI

L'Introduzione, il paragrafo *Corpo, cammino, paesaggio e fenomenologia della pace* e le Conclusioni sono scritti da A. Colonna, il paragrafo *Viandante e non viaggiatore, verso un'etica della Pace* è scritto da R. Valentini, il paragrafo *Cammini di prossimità con la natura per una sostenibilità integrale: una riflessione geografica* è scritto da F. Pistocchi, il paragrafo *Formare alla pace tra natura e comunità: un contributo della sociologia* è scritto da G. Manella.

L'articolo sviluppa una parte del Simposio dal titolo "In cammino con i giovani per la Pace: mettere i piedi per terra con la Natura", coordinato da Angela Colonna e Fiorella Dallari e dialogato da undici relatori, nell'ambito del Colloquio Transdisciplinare su *La Pace al di là della violenza. La sfida dell'Ecologia Transdisciplinare* (Firenze, 7 novembre 2024). L'altra parte del Simposio è sviluppata nell'articolo *In cammino con i giovani per la Pace: verso un modello rigenerativo per il turismo* pubblicato in questo stesso numero.

La metodologia dell'Apprendimento Basato sui Problemi come pratica per favorire la conoscenza transdisciplinare

The Problem-Based Learning methodology as a practice to promote transdisciplinary knowledge

Stefano Costantini

Università degli Studi di Firenze, Italia, stefano.costantini@unifi.it

ABSTRACT

Il contributo analizza l'importanza di un'educazione alla sostenibilità in ottica transdisciplinare, in risposta alle limitazioni dei modelli educativi tradizionali nel trattare la complessità della realtà attuale. A partire dai quattro pilastri delineati dal Rapporto Delors dell'UNESCO (imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme e a essere), si sottolinea la necessità di superare i confini disciplinari per sviluppare una conoscenza integrata e critica, capace di affrontare le sfide globali. La metodologia transdisciplinare si fonda sul riconoscimento di molteplici livelli di realtà, sulla logica del "terzo incluso" e su un sapere complesso e condiviso. In questo contesto, il Project-Based Learning (PBL) rappresenta uno strumento efficace per promuovere un apprendimento attivo, collaborativo e orientato alla risoluzione di problemi reali. Attraverso progetti concreti gli studenti sono chiamati a integrare saperi disciplinari sviluppando competenze trasversali come pensiero critico, problem-solving, creatività e capacità di cooperazione. Viene analizzata l'applicazione della metodologia PBL alle tematiche della sostenibilità, ad esempio la gestione responsabile dell'acqua, con l'obiettivo di educare gli studenti a una conoscenza transdisciplinare utile ed efficace per la formazione di cittadini consapevoli in grado di contribuire alla costruzione di un futuro equo e sostenibile e di rispondere alle complessità ambientali, sociali ed economiche del nostro tempo.

ABSTRACT

The contribution analyzes the importance of sustainability education from a transdisciplinary perspective, in response to the limitations of traditional educational models in addressing the complexity of contemporary reality. Building on the four pillars outlined in the UNESCO Delors Report (learning to know, to do, to live together, and to be), it emphasizes the need to overcome disciplinary boundaries to develop integrated and critical knowledge capable of tackling global challenges. The transdisciplinary methodology is based on the recognition of multiple levels of reality, the logic of the "third included," and on complex and shared knowledge. In this context, Project-Based Learning (PBL) is an effective tool for promoting active, collaborative, and problem-solving-oriented learning. Through concrete projects, students are encouraged to integrate disciplinary knowledge while developing transversal skills such as critical thinking, problem-solving, creativity, and cooperation. The application of the PBL methodology to sustainability topics, such as responsible water management, is analyzed, with the aim of educating students in transdisciplinary knowledge that is useful and effective for the development of conscious citizens capable of contributing to the construction of an equitable and sustainable future and addressing the environmental, social, and economic complexities of our time.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Sostenibilità; Educazione Integrale; Project-Based Learning (PBL); Conoscenza Transdisciplinare; Interconnessione tra Saperi e Livelli di Realtà

Sustainability; Integral Education; Project-Based Learning (PBL); Transdisciplinary Knowledge; Interconnection of Knowledge and Levels of Reality

INTRODUZIONE

La crescente consapevolezza di un sistema educativo non al passo con la modernità è stato messo in evidenza a partire dai rapporti UNESCO 1996 e 1998 elaborati dalla Commissione Internazionale dell'Educazione per il XXI secolo, presieduta da Jacques Delors (Elfert, 2015). L'espansione continua del capitalismo e del consumismo hanno contribuito per decenni al declino del benessere ambientale e umano su scala globale (Calder & Clugston, 2003); nel tentativo di arginare gli effetti la sostenibilità è emersa come nuovo paradigma che ridefinisce il modo di conoscere, comprendere, agire e relazionarsi promuovendo un approccio sistemico per garantire uno sviluppo equo ed armonico (McGrath, Armstrong & Marinova, 2004). Questo concetto mette al centro l'importanza delle interconnessioni tra sistemi ambientali, economici, sociali e politici, valorizzando l'azione locale all'interno di una prospettiva globale. In questi termini, un'educazione alla sostenibilità basata su un approccio transdisciplinare diviene essenziale per sviluppare competenze in grado di affrontare le sfide attuali, superando i confini tra culture, istituzioni e discipline (Padurean & Cheveresan, 2010). Per favorire una cultura transdisciplinare è essenziale promuovere un'educazione innovativa che integri tutte le dimensioni dell'essere umano in coerenza con i quattro pilastri delineati dal Rapporto Delors, rendendo l'approccio transdisciplinare uno strumento efficace per promuovere la sostenibilità: 1. *imparare a conoscere*: l'apprendimento non si limita all'acquisizione di conoscenze ma coinvolge intelletto, emozioni e azioni fisiche in cui diviene necessario un processo di connessione tra teoria e pratica attraverso riflessione, pensiero ed azione per poter sviluppare una comprensione profonda; 2. *imparare a fare*: i sistemi educativi sono chiamati a promuovere un dialogo aperto e democratico tra individui, una cooperazione istituzionale e una responsabilizzazione collettiva utilizzando un approccio *community-centered*; 3. *imparare a vivere insieme*: oltre alla piena accettazione e all'inclusione per culture, generi, opinioni e tutti gli esseri viventi, è essenziale formare un'etica condivisa per una società solidale e per la sostenibilità globale; 4. *imparare a essere*: oltre alla conoscenza, l'azione dei sistemi educativi deve accompagnare i giovani studenti ad acquisire una maggiore consapevolezza di sé, riflettendo sul senso della propria esistenza e sulle connessioni con il pianeta, il cosmo e il diritto altrui alla vita. Oggi si riconosce l'importanza di inserire le tematiche riguardanti la sostenibilità in ogni disciplina e incentivare la ricerca in questo ambito, rendere le università più sostenibili, rafforzare la collaborazione accademica e sviluppare *partnership* con governi, Organizzazioni Non Governative e settori produttivi (Delors, 1996). "Imparare ad essere" significa anche comprendere e rispettare il legame tra soggetto e oggetto: senza questo processo, l'Altro resta solo un oggetto, mentre attraverso l'apprendimento reciproco si riconosce un'unità tra sé e il mondo. In questi termini, l'approccio transdisciplinare può dare un contributo importante all'avvio di questo nuovo modello educativo; generare una conoscenza che riguarda una corrispondenza tra il mondo esterno dell'oggetto e il mondo interno del soggetto è un apprendimento che implica la riflessione sul senso della vita e sull'interconnessione con il pianeta e il cosmo. La conoscenza transdisciplinare e quella disciplinare non sono antagoniste, ma complementari poiché entrambe presentano metodologie basate su un atteggiamento scientifico. Sostituire a un pensiero che isola e separa uno che distingue e unisce, però, contribuisce alla costruzione di una mente transdisciplinare orientata al significato di ciò che si acquisisce al fine di utilizzarlo nel modo più

appropriato. La sfida educativa che pone la modernità, infatti, evidenzia che non è importante quanto si sa e si conosce, ma in quale modo si costruisce la conoscenza (Morin, 2000; 2011).

LA METODOLOGIA TRANSDISCIPLINARE E I SUOI TRATTI DISTINTIVI

Per realizzare un nuovo modello educativo è necessario approfondire i concetti chiave della metodologia transdisciplinare che si basa su tre principi: 1. *postulato ontologico*: la nostra conoscenza della Natura comprende diversi livelli di realtà, sia dell'oggetto che del soggetto; 2. *postulato logico*: il passaggio tra diversi livelli di realtà avviene secondo la logica del "terzo incluso"; 3. *postulato epistemologico*: la totalità dei livelli di realtà forma una struttura complessa in cui ogni livello esiste solo grazie alla contemporanea esistenza di tutti gli altri (Nicolescu, 2002). Nel XX secolo, i primi due postulati sono stati confermati dalla fisica quantistica, mentre l'ultimo si radica non solo in essa, ma anche in altre scienze umane esatte (Nicolescu, 2012, a). Il concetto chiave dell'approccio transdisciplinare alla Natura e alla conoscenza è il concetto di livelli di realtà (Nicolescu, 2009). L'emergere di una cultura transdisciplinare in grado di contribuire alla rimozione delle tensioni economiche, culturali e spirituali che minacciano la vita sul nostro pianeta, sarà possibile solo attraverso un'educazione che consideri tutte le dimensioni dell'essere umano, in contrasto con i valori di un sistema educativo ormai obsoleto. È fondamentale trovare un equilibrio tra le strutture sociali moderne e i cambiamenti che stanno avvenendo nel mondo. L'educazione è al centro del nostro sviluppo; sebbene i sistemi educativi presentino delle differenze da paese a paese esiste una disarmonia tra i valori e le realtà locali e quelli globali che sono in continua evoluzione. Pur non essendoci un'unica soluzione, se l'obiettivo è costruire una realtà più equa e solidale emergono interrogativi condivisibili da affrontare (Nicolescu, 2012, b). Come già affermato, l'educazione globale nella modernità si fonda sull'interconnessione di quattro pilastri: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme e a essere. In una prospettiva transdisciplinare, esiste una connessione tra questi pilastri che si radica nella nostra natura umana per cui un'educazione efficace può legittimarsi soltanto come un'educazione integrale e continua dell'essere umano che possa realizzarsi non solo nelle scuole e nelle Università, ma anche nei contesti lavorativi e quotidiani. La transdisciplinarietà supera i confini disciplinari spostando il focus dall'acquisizione di competenze specifiche alla risoluzione di problemi complessi attraverso la collaborazione e il dialogo tra saperi. A fronte di problemi sociali e sistemici complessi, questo approccio favorisce un pensiero plurale e inclusivo promuovendo un coinvolgimento attivo degli studenti e la cooperazione tra esperti di diverse aree disciplinari. Il passaggio da un modello educativo gerarchico a uno sistemico e interconnesso consente di affrontare le sfide della contemporaneità con una visione ampia e trasformativa del sapere e della realtà (Clarke & Ashhurst, 2018), inoltre, l'interconnessione tra i saperi tra saperi e i differenti livelli di realtà stimola il pensiero critico e la capacità di osservare la realtà da molteplici prospettive. (Daneshpour & Afful, 2022).

IL PROJECT-BASED LEARNING COME PRATICA INTERPRETATIVA DELL'APPROCCIO TRANSDISCIPLINARE

Una pratica interpretativa che in ambito scolastico o accademico esprime un approccio concreto per favorire l'acquisizione di una conoscenza transdisciplinare in un contesto formativo riguarda l'Apprendimento Basato su Progetti o *Project-based learning*, dal momento che il suo utilizzo può attivare strategie innovative e sostenibili che prevedono un dialogo tra i diversi saperi disciplinari per rispondere alle sfide globali presenti. Il *Project-based learning* (PBL), infatti, è una metodologia che favorisce un apprendimento attivo e la risoluzione di problemi reali. Gli studenti lavorano su un progetto che integra conoscenze e abilità provenienti da più discipline come scienze, matematica,

storia, arte, ecc. Questo tipo di apprendimento incoraggia negli studenti la riflessione critica personale e la collaborazione, elementi essenziali per generare una conoscenza transdisciplinare. Gli studenti, invece di apprendere singoli contenuti disciplinari vengono stimolati a integrarli fra loro nel tentativo di risolvere problemi complessi, come avviene nella vita reale. Questo processo li forma ad affrontare e comprendere situazioni in cui le soluzioni non sono facilmente deducibili all'interno dei saperi di una sola disciplina. L'approccio transdisciplinare attraverso il PBL promuove una comprensione più profonda dei concetti, poiché gli studenti sono stimolati a cogliere i nessi tra ciò che apprendono e come in contesti diversi poterli applicare (Tariq, 2024). Inoltre, sviluppano competenze trasversali, come il pensiero critico, la creatività e la capacità di lavorare in team. In altri termini, la metodologia PBL supera i confini disciplinari favorendo percorsi di apprendimento integrati (Ikävalko et al., 2024). Il suo obiettivo è promuovere un'educazione pratica che consente agli studenti di poter applicare le conoscenze nella vita quotidiana (Astalini et al., 2022; Kurniawan et al., 2023; Nurlia, 2023) e sviluppare competenze avanzate per affrontare la complessità del mondo contemporaneo (Larson & Miller, 2011; Zajda, 2020). In questi termini, giocano un ruolo decisivo 1. le competenze dei docenti per la scelta di metodologie adeguate ai contenuti e agli obiettivi di apprendimento per la costruzione di una conoscenza transdisciplinare (Susilawati et al., 2022); 2. l'utilizzo di metodologie che possano favorire lo sviluppo di abilità creative, pensiero critico, *problem-solving* e cooperazione (González-Pérez & Ramírez-Montoya, 2022). Il PBL costituisce, infatti, un metodo didattico che rompe gli schemi della tradizionale lezione *ex cathedra*, unilaterale e frontale. Si realizza attraverso attività che collegano i saperi disciplinari tra loro a partire da una riflessione che riguarda un comune problema quotidiano. La metodologia PBL incarna il paradigma della pedagogia transdisciplinare in quanto adotta modelli di apprendimento dinamici, pratici, interattivi e centrati sugli studenti (Belland et al., 2009; Rodrigues, 2011; Hendriani et al., 2020) coinvolgendoli in progetti in cui è necessario misurarsi con i differenti livelli della realtà (Kelley et al., 2019; Silma et al., 2024) che riflettono la complessità del mondo reale (Eldiva & Azizah, 2019). Questo approccio trasforma l'apprendimento da acquisizione statica a processo in evoluzione promuovendo l'acquisizione di competenze disciplinari e trasversali come l'analisi critica e l'elaborazione di *problem-solving* (Sockalingam, 2010; Almulla, 2020; Silma et al., 2024). La metodologia PBL pone le premesse per l'acquisizione di una conoscenza transdisciplinare; se i saperi di due o più ambiti di studio si combinano in un unico problema di ricerca possono trovare un risultato o una soluzione che non può essere ottenuta solamente da una parte di questi ambiti di studio (Kogitkov, Dukhanov & Bochenina, 2016). Questo approccio richiede flessibilità, valutazione continua e cooperazione tra docenti e studenti, ma se nasce da stimoli coerenti con i valori e gli interessi degli studenti procede alimentando la motivazione intrinseca degli studenti e riesce a generare una conoscenza che supera i confini disciplinari promuovendo un dialogo efficace tra diverse aree del sapere (dos Santos, Figuerêdo & Wanderley, 2013). Il PBL coinvolge, inoltre, docenti e studenti in un processo di insegnamento/apprendimento strutturato e approfondito che favorisce lo sviluppo di competenze trasversali per una ricerca collaborativa e mirata ad affrontare le sfide complesse della realtà contemporanea (Soublis, 2017).

UN AMBITO DI APPLICAZIONE DEL PROJECT-BASED LEARNING PER LA PROMOZIONE DI UNA CONOSCENZA TRANSDISCIPLINARE

La sfida dell'ecologia transdisciplinare consiste nel superare l'approccio multi e interdisciplinare che, pur favorendo interessanti "contaminazioni" tra conoscenze e realtà, rimane spesso superficiale, disorganico e incapace di superare la separazione disciplinare. Pur rappresentando un passo importante, questa collaborazione tra discipline non abbatte ancora le loro barriere. La transdisciplinarietà, invece, rappresenta un avanzamento innovativo, trattando la realtà come un insieme multidimensionale che attraversa e va oltre i confini disciplinari. Non si limita a combinare i segmenti di realtà di ciascuna disciplina, ma li integra in una comprensione più complessa. Il campo di studio transdisciplinare è la realtà multidimensionale, che include diversi livelli, dimensioni e

campi, dai bisogni materiali a quelli immateriali. Il punto di vista transdisciplinare permette di affrontare i problemi complessi considerando tutti gli aspetti interconnessi. Si parte dalla realtà complessa di un problema e si utilizzano le discipline per risolverlo in modo integrato, superando la logica settoriale. In questo processo, le discipline, pur partendo da angolature limitate, convergono in una comprensione complessa, costruendo soluzioni integrate. La conoscenza prodotta non è un insieme di saperi separati, ma una rete di sapere interconnessi che affronta in modo complesso e risolutivo i problemi reali in una prospettiva di sostenibilità ambientale e globale (Orefice, 2020). L'approccio transdisciplinare superando i confini degli ambiti disciplinari compie il tentativo di definire una nuova comprensione delle problematiche reali e un nuovo quadro concettuale che possa unire e trasformare competenze settoriali coinvolgendo anche altri attori sociali come cittadini, aziende locali, enti istituzionali, ecc. integrando anche saperi non scolastici e non accademici per ottenere una visione più ampia e trasformativa. La metodologia transdisciplinare si rivela particolarmente adatta per una pedagogia orientata alla sostenibilità, poiché incoraggia gli studenti a collaborare oltre le *expertise* disciplinari e a valorizzare prospettive e valori personali (Rieckmann, 2012; Lozano et al., 2017; Vare et al., 2019). La sua validità emerge dall'apprezzamento degli studenti, dall'approccio contestualizzato allo studio dei problemi e dalla capacità di integrare conoscenze e metodi diversi, sviluppando competenze per analizzare e affrontare questioni complesse (Pulselli et al., 2021). Il concetto di sostenibilità guida la riflessione su come vivere in armonia con la natura e con gli altri. Per comprenderne appieno le implicazioni è essenziale esplorare le relazioni multidimensionali tra esseri umani e ambiente, inteso non solo come ecosistema naturale, ma anche come contesto sociale e culturale. L'approccio transdisciplinare supporta questa analisi poiché fornisce: 1) un quadro condiviso (olistico) della realtà (ad esempio, cosa dovrebbe essere sostenibile?) per la comprensione delle diverse dimensioni del contesto in cui viviamo; 2) lo scopo (perché dovremmo essere sostenibili?) è quello di creare e mantenere le condizioni per vivere a lungo e in armonia con la natura e gli altri individui; 3) la valutazione critica di come possiamo raggiungere queste condizioni (come possiamo essere sostenibili?) richiede nuovi schemi per valutare i progressi verso il cambiamento desiderato (Pulselli et al., 2016). In questi termini, un esempio concreto di applicazione della metodologia PBL per sviluppare conoscenze transdisciplinari è il coinvolgimento di studenti in un progetto di gestione sostenibile dell'acqua. Integrando scienza ambientale, economia, sociologia e saperi locali, è possibile sviluppare soluzioni innovative a un problema globale che colpisce milioni di persone prive di accesso ad acqua potabile sicura. Anche in Europa e in Italia, il cambiamento climatico sta aggravando questa emergenza senza precedenti, rendendo indispensabile una riflessione pedagogica su quale futuro vogliamo costruire e quale pianeta intendiamo lasciare alle prossime generazioni. La sostenibilità ambientale, ecologica, culturale e sociale rappresenta una sfida cruciale. Ogni individuo è chiamato a contribuire a un obiettivo comune: garantire la coesistenza dell'umanità e delle altre specie sul pianeta. È necessario ripensare gli spazi condivisi tra i viventi, ridefinendo il ruolo dell'essere umano nei contesti globali e il suo rapporto con la natura e le risorse. Adottare una prospettiva sistemica sulla dimensione globale implica una revisione delle discipline e una riorganizzazione dei confini delle scienze sociali, al fine di affrontare questioni sempre più urgenti e complesse (Sparano, 2020). Il tema della gestione dell'acqua esamina le interazioni tra sistemi sociali ed ecologici da diverse prospettive disciplinari, mirando a individuare soluzioni sostenibili per affrontare sfide globali come il cambiamento climatico, la sicurezza alimentare e la conservazione della biodiversità, a partire dal contesto locale (Cundill, Fabricius & Marti, 2005). A partire dall'attuale problema globale della scarsità d'acqua, dunque, gli insegnanti di Scienze (studio dei fenomeni naturali), potrebbero approfondire i processi chimici e fisici dell'acqua, mentre quelli di Geografia (studio sulla distribuzione delle acque nei vari ecosistemi della Terra) analizzano la distribuzione delle risorse idriche nel mondo. La Matematica (studio dell'analisi e dell'interpretazione dei dati) potrebbe entrare in gioco per la comprensione delle rilevazioni relative al consumo d'acqua, l'arte (studio e selezione di contenuti visivi promozionali) potrebbe essere utilizzata per ipotizzare una campagna di sensibilizzazione per l'intera comunità locale con la realizzazione di poster o videoclip che riguardano le modalità con cui è possibile ridurre lo spreco

dell'acqua, i contenuti storici (studio dell'evoluzione del fenomeno problematico nel tempo) potrebbero analizzare invece come le civiltà del passato hanno gestito le risorse idriche e così via. In questo modo, agli studenti viene fornita la possibilità di apprendere contenuti disciplinari attraverso attività pratiche creative e collaborative finalizzate alla realizzazione di prodotti che integrano i saperi di diverse discipline e stimolano le loro capacità operative e cognitive mettendoli in contatto con una problematica reale che riguarda la collettività, rendendoli protagonisti del loro apprendimento. Utilizzando questo approccio di studio gli studenti apprendono in modo attivo e critico concetti scientifici e ambientali e acquisiscono competenze pratiche, digitali e linguistiche attraverso attività di ricerca, progettazione e sperimentazione e, al contempo, trovano il modo di accrescere competenze in merito alla cooperazione, al pensiero critico, al *problem-solving* maturando una comprensione globale e interconnessa attraverso l'esplorazione di diverse prospettive su un tema così complesso e rilevante come quello dell'acqua come risorsa (Doyan, Harjono & Qadafi, 2024). I prodotti realizzati dagli studenti con l'utilizzo della metodologia PBL, inoltre, sono rappresentativi della condivisione dell'obiettivo di migliorare le pratiche sociali e operative nell'ambito della gestione sostenibile delle risorse idriche del territorio e potranno essere discusse in varie sedi e in varie modalità con la cittadinanza locale (Lawton, 2019; Väisänen & Hirsto, 2020; Ukah, Ayewu & Oworu, 2023).

CONCLUSIONI

La metodologia BPL è particolarmente adatta ad affrontare tematiche reali e globali, come sfide sociali, ambientali ed etiche che superano i confini disciplinari. Promuove il pensiero critico e l'integrazione dei saperi consentendo agli studenti di acquisire non solo competenze specifiche, ma anche una visione d'insieme sulle questioni attuali. L'apprendimento attivo e collaborativo, stimola il protagonismo degli studenti, che acquisiscono: 1) competenze trasversali come pensiero critico, *problem-solving* e comunicazione efficace; 2) motivazione e coinvolgimento grazie a problemi reali e significativi che incentivano la partecipazione attiva; 3) una maggior connessione con la realtà, che gli permette di applicare le conoscenze scolastiche alla vita quotidiana e di formarsi come cittadini consapevoli e preparati alle sfide globali (Guerra-Macías & Tobón, 2025). In sintesi, il BPL consente di esplorare la complessità della realtà contemporanea superando i limiti disciplinari e favorendo un approccio transdisciplinare. Questo è essenziale per affrontare le criticità dei modelli di sviluppo attuali, ancora influenzati da un'impostazione settoriale e per promuovere una comprensione olistica, utile per la vita quotidiana e per le sfide future (Orefice et al., 2019).

BIBLIOGRAFIA

- Almulla, M. A. (2020). The Effectiveness of the Project-Based Learning (PBL) Approach as a Way to Engage Students in Learning. *SAGE Open*, 10(3).
- Astalini, D., Dwi A.K., Jaya, H., & Sri, H. (2022). Analysis of Teacher Responses to the Use of Web-based Assessment to Assess Students' Attitudes towards Science Subjects. *Integrated Science Education Journal*, 3(3), 66–71.
- Belland, B. R., Glazewski, K. D., & Ertmer, P. A. (2009). Inclusion and Problem-Based Learning: Roles of Students in a Mixed-Ability Group. *RMLE Online*, 32(9), 1–19.
- Calder, W., & Clugston, R. M. (2003). Progress toward sustainability in higher education. *Envtl. L. Rep. News & Analysis*, 33, 10003.
- Clarke, E., & Ashhurst, C. (2018). Making collective learning coherent: An adaptive approach to the practice of transdisciplinary pedagogy. *Transdisciplinary theory, practice and education: The art of collaborative research and collective learning*, 151-165.

- Cundill, G. N., Fabricius, C., & Marti, N. (2005). Foghorns to the future: using knowledge and transdisciplinarity to navigate complex systems. *Ecology and Society*, 10(2).
- Daneshpour, H., & Kwegyir-Afful, E. (2022). Analysing transdisciplinary education: a scoping review. *Science & Education*, 31(4), 1047-1074.
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO Publishing.
- Delors, J. (1998). *Learning: The treasure within*. Unesco.
- Doyan, A., Harjono, A., & Qadafi, M. (2024). Trends Research Project Based Learning (PjBL) Model to Improve Problem Solving Skills in Students' Science Learning (2015-2024): A Systematic Review. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 10(7), 498-507.
- dos Santos, S. C., Figuerêdo, C. O., & Wanderley, F. (2013, October). PBL-Test: A model to evaluate the maturity of teaching processes in a PBL approach. In *2013 IEEE Frontiers in Education Conference (FIE)* (pp. 595-601). IEEE.
- Eldiva, F. T., & Azizah, N. (2019, April). Project based learning in improving critical thinking skill of children with special needs. In *International Conference on Special and Inclusive Education (ICSIE 2018)* (pp. 348-355). Atlantis Press.
- Elfert, M. (2015). UNESCO, the Faure report, the Delors report, and the political utopia of lifelong learning. *European Journal of Education*, 50(1), 88-100.
- González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). Components of Education 4.0 in 21st Century Skills Frameworks: Systematic Review. *Sustainability*, 14(3), 1493.
- Guerra-Macías, Y., & Tobón, S. (2025). Development of transversal skills in higher education programs in conjunction with online learning. *Heliyon*, 11(2).
- Hendriani, A., Herlambang, Y. T., & ... (2020). Effectiveness of Project-Based Learning Models In Improving The Metacognition Ability Of Elementary School Students. *PalArch's Journal of ...*, 17(8), 665–679.
- Ikävalko, T., Perna, J., Haatainen, O., & Aksela, M. (2024, August). Promoting institutional collaboration through a joint project-based learning course: a case study of upper secondary school and university students' experienced relevance. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, pp. 1347085). Frontiers Media SA.
- Kelley, K. W., Tawfik, A. A., & Anderson, M. C. (2019). The Role of Using Formative Assessments in Problem-based Learning: A Health Sciences Education Perspective. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(2), 8–30.
- Kogitkov, N., Dukhanov, A., & Bochenina, K. (2016). Modeling knowledge transfer and the transdisciplinary effect on project-based learning activities. *Procedia Computer Science*, 80, 1989-1999.
- Kurniawan, D. A., Darmaji, D., Astalini, A., & Muslimatul Husna, S. (2023). Study of Critical Thinking Skills, Science Process Skills and Digital Literacy. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9(4), 1741–1752.
- Larson, L. C., & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123.
- Lawton, M. (2019). International content and professional educator. *Journal of Higher Education Pedagogies*, 4, 105-118.
- Lozano, R., Merrill, M. Y., Sammalisto, K., Ceulemans, K., & Lozano, F. J. (2017). Connecting competences and pedagogical approaches for sustainable development in higher education. *Sustainability (Switzerland)*, 9(10), 1889.
- McGrath, N., Armstrong, R., & Marinova, D. (2004). Participatory development for regional sustainability in Western Australia. *Local Environment*, 9(6), 561-574.
- Morin, E. (2000). La testa ben fatta. *Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, 132.
- Morin, E. (2011). La sfida della complessità, a cura di A. Anselmo e G. Gembillo, *Le Lettere*, Firenze.

- Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. Suny Press.
- Nicolescu, B. (2009). What is Reality?/Qu'est-ce que la Réalité. *Montréal, Liber*.
- Nicolescu, B. (2012 a). We, the Particle and the World/ Nous, la particule et le monde. *Brussels: E. M. E. §Inter Communications*.
- Nicolescu, B. (2012 b). The Need for Transdisciplinarity in Higher Education in a Globalized World. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 3, 11-18.
- Nurlia, N. (2023). Analisis Sikap Peserta Didik Terhadap Pembelajaran IPA Secara Online dan Tatap Muka Terbatas. *Jurnal Pendidikan*, 11(1), 100–109.
- Orefice, P. (2020). *Lo sviluppo delle discipline: Dall'indistinzione alla complessità* (p. 72). Firenze University Press.
- Orefice, P., Mancaniello, M. R., Lapov, Z., & Vitali, S. (2019). *Coltivare le intelligenze per la cura della Casa comune. Scenari transdisciplinari e processi formativi di Cittadinanza terrestre/Cultivating Intelligences for Taking Care of Common Home. Transdisciplinary Sceneries and Educational Processes for Earth Citizenship*. Pensa MultiMedia.
- Padurean, A., & Cheveresan, C. T. (2010). Transdisciplinarity in education. *Journal Plus Education/Educația Plus*, 6(1).
- Pulselli F.M., Moreno Pires S., Galli A. (2016). *The need for an integrated assessment framework to account for humanity's pressure on the Earth System*. In Magalhães P., Steffen W., Bosselmann K., Aragão A., Soromenho-Marques V. (Eds.) *The Safe Operating Space Treaty: A New Approach to Managing Our Use of the Earth System*. Cambridge Scholars Publishing.
- Pulselli, F. M., Patrizi, N., Malandrakis, G., et al. (2021). *Guidelines for setting-up transdisciplinary sustainability courses*. ERASMUS+, KA203 2019-2022.
- Rieckmann, M. (2012). Future-oriented higher education: Which key competencies should be fostered? *Futures*, 44(2), 127–135.
- Soublis, T. (2017). Transdisciplinary pedagogy: A competency based approach for teachers and students to promote global sustainability. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 5(2), 64-72.
- Tariq, M. U. (2024). Enhancing students and learning achievement as 21st-century skills through transdisciplinary approaches. *IGI Global*, 220-257.
- Ukah, Y., Ayewu, C., & Oworu, P. (2023). Improving students' language learning through project-based learning activities. *JELITA*, 4(1), 9-23.
- Väisänen, S., & Hirsto, L. (2020). How can flipped classroom approach support university students? *Education Sciences*, 10(12).
- Zajda, J. (2020). Globalisation, Education and Policy Reforms. *Handbook of Education Policy Studies*, 289–307.

In cammino con i giovani per la Pace: verso un modello rigenerativo per il Turismo

Walking with Youth for Peace: towards a Regenerative Model for Tourism

*Fiorella Dallari, **Gianluigi Bettin, ***Sara Ferrari, *****Silvia Grandi, *****Claudio Rossi,
#Sami Tawfik, ##Anna Trono

*Rete UNESCO/UNITWIN – Alma Mater Studiorum dell'Università di Bologna, fiorella.dallari@unibo.it

** La Via di San Francesco - Sviluppumbria Spa, g.bettin@sviluppumbria.it

*** Rotta dei Fenici, Italia, info@fenici.net

****Università degli Studi di Bologna, Italia, s.grandi@unibo.it

***** Università degli Studi di Perugia, Italia, claudio@eurosoftlab.com

Via Francigena, Italia, sami.tawfik@vie.francigene.org

Università del Salento, Italia, anna.trono@unisalento.it

ABSTRACT

La lenta diffusione della TransDisciplinarietà comincia a far maturare la ricerca sul cammino umano del nostro pianeta, per ripensare insieme il modello di sviluppo dove l'obiettivo della Pace sia fondamentale e inclusivo. Da quasi un secolo il turismo è considerata una pratica di Pace nella sua componente di responsabilità; e questo può contribuire nei primi decenni del XXI secolo a definire un modello adeguato tra intelletto con la sua razionalità e spiritualità con la sua trascendenza grazie ad un approccio transdisciplinare. Gli autori di questo contributo, accademici e responsabili di itinerari culturali e pellegrinaggi, si chiedono come coinvolgere i giovani in una *regeneration young society* educata ad una etica spirituale della Pace. Il turismo lento, i pellegrinaggi e le strade culturali possono insegnare? Andare a piedi e venire a contatto con le comunità locali e i loro paesaggi possono essere un'esperienza "transdisciplinare" "per mettere i piedi per terra con la Natura come Creato? Attraverso tutti questi aspetti, e tanti altri, il cammino diventa un'opportunità di incontro e riconoscimento della diversità, contribuendo alla promozione della pace e alla rigenerazione dei luoghi e delle comunità attraversate come stanno sperimentando la Via di San Francesco, la Via Francigena e la Rotta dei Fenici.

ABSTRACT

The slow spread of TransDisciplinarity is beginning to mature the research on the human path of our planet, to rethink together the development model where the goal of Peace is fundamental and inclusive. For almost a century, tourism has been considered a practice of Peace in its component of responsibility; and this in the first decades of the 21st century can contribute to defining an adequate model between intellect with its rationality and spirituality with its transcendence thanks also to a trans-disciplinary approach. The co-authors of this contribution, academics and managers of cultural itineraries and pilgrimages, ask themselves how to involve young people in a *regeneration young society* in the spiritual ethics of Peace. Can slow tourism, pilgrimages and cultural routes teach? Walking and coming into contact with local communities, landscapes can be a "transdisciplinary" experience to put your feet on the ground with Nature as Creation. Through these aspects, and many others, the journey becomes an opportunity to meet and recognize diversity, contributing to the promotion of peace and the regeneration of the places and communities crossed.

From the exploration of the theme, various concrete references emerged as the Saint Francis Route, the Via Francigena and the Phoenician's Route are experiencing

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Pace; Turismo; Rigenerazione; Spiritualità

Peace; Tourism; Regeneration; Spirituality

INTRODUZIONE

Il terzo millennio ha fatto emergere in modo reale il decadimento del mondo, legato ad un modello economico e sociale con una crescita senza limiti, dove violenza e guerra sono realtà politiche in piena espansione. Oggi tocca a tutti insieme ripensare il modello di sviluppo, a riflettere per esempio su un nuovo paradigma. La lenta diffusione della TransDisciplinarietà comincia a sviluppare la ricerca sul cammino umano nella Natura come Creato, per ripensare insieme il modello di sviluppo dove l'obiettivo della Pace sia vitale per i giovani. Da un secolo, anche il turismo è considerato una pratica di Pace; e dalla fine del secolo scorso soprattutto cammini e pellegrinaggi. Nei primi decenni del XXI sec. si sta affermando un modello formato tra intelletto con la sua razionalità e spiritualità con la sua trascendenza per una *regeneration young society* nell'etica spirituale della Pace, grazie proprio ad un approccio transdisciplinare. I seguenti sei paragrafi desiderano dimostrare come riflessioni accademiche ed esperienziali possono costruire insieme il territorio stimolato dall'etica della Pace.

VERSO UN MODELLO RIGENERATIVO PER I GIOVANI

Uno sviluppo basato sull'integrità degli ecosistemi, della Natura e sull'equità intra-intergenerazionale connessa ai giovani, conduce tra equilibrio e interconnessione a universalità, partnership, Pace (Vallega, 1995) e alla transdisciplinarietà (Orefice, 2020).

Sostenibilità e transdisciplinarietà, coeve, la prima con la Dichiarazione di Rio nel 1992 e l'altra con la Carta della Transdisciplinarietà nel 1994, sono parole chiave nel ripensare in modo complesso il modello di sviluppo transcalare.

Dopo 30 anni, tutto invita a confrontarci sui paradigmi "generatività" e "rigeneratività" per rispondere a modelli di crescita, ormai "policrisi" di tipo ecologico-ambientale-sanitario e soprattutto di tipo socio-economico per l'aumento delle disuguaglianze, guerre e tensioni geoeconomiche.

La riflessione sul paradigma della rigeneratività parte dal termine "rigenerazione", incorporato nel concetto di sviluppo post-sostenibile. Nata dal latino *regeneratio*, cioè "l'atto di far crescere o far rinascere qualcosa", indica un processo per favorire in modo efficace l'approccio sostenibile. "Rigenerazione" richiama anche le nuove generazioni considerate *green natives* o *sustainability natives* per la loro capacità innata di comprendere le dinamiche sostenibili e per una visione che va oltre la semplice difesa dello *status quo*. Le giovani generazioni cercano principalmente di acquisire competenze che permettano di trasformare la protesta in proposte proattive, con azioni concrete che influenzino le opportunità professionali (Grandi, 2022). Mantenere un equilibrio sostenibile a livello economico, ambientale e sociale è fondamentale, per elaborare nuovi paradigmi culturali orientati alla rigenerazione (*Regeneration Society*).

Per "mettere a terra" la riflessione nel trentennale dalla Carta della Transdisciplinarietà attraverso un dialogo tra accademici e professionisti, si è partiti dal concetto di turismo rigenerativo che Owen (2007) ha introdotto per la prima volta in relazione alla progettazione delle strutture ecoturistiche e di cui si va evidenziando il cambiamento ontologico nella comprensione dei viaggi e del turismo.

In questo turismo il viaggio genera benefici net-positivi per le persone, i luoghi e la natura, rinnovando sistemi sociali ed ecologici (Grandi, 2024) attraverso un business etico. Emergono otto dimensioni chiave del turismo rigenerativo, cioè visione ecologica del mondo, turismo come sistemi viventi, approccio trasformativo, incremento della capacità sistemica/effetti net-positivi, rigenerazione continua come obiettivo, progettazione basata sul potenziale del luogo, relazioni reciproche tra gli *stakeholder* ed evoluzione/adattabilità. Così si incrementa la capacità sistemica, con effetti net-positivi (*ibidem*), mentre la prospettiva transdisciplinare (Ateljevic, 2020) può essere valori-centrica, influenzando anche il modo di vedere, di essere, di agire e di relazionarsi nei contesti.

L'itinerario turistico, allora, può essere uno strumento transdisciplinare per un turismo rigenerativo? Senz'altro può migliorare il mondo con viaggi consapevoli lungo cammini storici, dove possono prosperare gli *stakeholder* insieme agli ecosistemi sociali e naturali. Da una prospettiva umanistica, questa trasformazione si articola su due livelli: l'autorealizzazione, la crescita personale e gli effetti spirituali, terapeutici e rigenerativi del viaggio; dall'altro, la rigenerazione collettiva e sociale dei luoghi e delle comunità (Grandi, 2024). La prospettiva transmoderna di Ateljevic (2020) suggerisce un cambiamento strutturale dei valori culturali della società, in cui la Pace e la relazione intrinseca con la Natura e le economie rigenerative sono concreti risultati attesi.

ITINERARI CULTURALI E ACCESSIBILITÀ INCLUSIVA PER LA PACE

Gli itinerari culturali, oggi, come nel passato, hanno un interesse multipolare con diverse motivazioni, in cui all'elemento culturale/religioso e naturalistico si affianca il piacere di conoscenza e di ricerca interiore, di autorealizzazione e di evasione (Olsen e Timoty, 2022). In un mondo sempre più ricco di tensioni a livello locale e globale, il viaggio, sia quello di un breve percorso che quello di un più lungo itinerario culturale, diventa una ricerca di testimonianze antiche che interessano la vasta gamma dei "bisogni" di identità dell'"uomo tecnologico e consumista" (Mazza, 2009).

La solitudine della montagna, il piacere di un paesaggio di pregio e di un patrimonio storico-artistico, che si offrono al camminatore, generano una sensazione di benessere inteso come conoscenza, serenità e saggezza e consentono di recuperare quell'energia interiore che guida le azioni e determina le scelte di vita. Il cammino consente di affrontare il quotidiano con maggiore coinvolgimento emotivo del corpo, ridando vigore a quanti affrontano il viaggio gravati dalle tante vicissitudini quotidiane, stanchi e delusi da aspettative disattese. E, in questa sensazione di "benessere", l'itinerario culturale assume una *forte dimensione spirituale* e diviene *esperienza* da condividere con chi si incontra. Il cammino favorisce, infatti, l'incontro con persone diverse e offre la possibilità di vivere occasioni di conoscenza, condivisione di valori comuni e di equità e diversità propri di una società pacifica e inclusiva.

L'incrocio di altri camminatori ed il rapporto empatico che si realizza con la comunità ospitante, lungo il percorso, è *vita spirituale*, intessuta di gesti, parole, volti, confronti e relazioni. È abbattimento di ogni barriera fisica e spirituale, eliminazione e/o riduzione di pregiudizi strutturali e annullamento dello svantaggio iniziale di chi vive uno stato di minoranza. Accettare la diversità si coniuga con l'inclusione di tutti⁷ anche delle persone con disabilità o "bisogni speciali", che possono affrontare le difficoltà del cammino, in condizioni di autonomia, sicurezza e confort (Trono, Castronuovo, 2022). L'itinerario culturale consente di percorrere sentieri esteriori e interiori, di vivere l'atmosfera, la suggestione evocata e il contesto del vissuto dei luoghi per realizzare un'esperienza educativa, sociale e partecipativa per tutti.

Sperimentare la diversità da vicino fa conoscere le difficoltà e anche individuare più facilmente come favorire l'inclusione e soprattutto essere consapevoli del grande potenziale che la diversità, se inclusa,

⁷ Diversity doesn't stick without Inclusion è il principio del modello di Mor Barack, basato sull'equazione Diversity, Equity and Inclusion (DEI).

può esprimere. Rendere accessibile alle persone disabili l'itinerario culturale significa garantire il principio di equità, ovvero considerare un'opportunità la possibilità di valorizzare le differenze. La chiave per educare alla pace sta proprio nell'introduzione del termine *equità*, ovvero eliminare o ridurre i pregiudizi strutturali e garantire a tutti uguale accesso alle opportunità.

Camminare insieme significa rendere accessibili a tutti un itinerario culturale, esauendo il bisogno insopprimibile di identità e di inclusione⁸ di quanti si sentono variamente emarginati, e risvegliando quelle energie pacifiche e salutari che risiedono in ogni essere umano e in cui risveglia la consapevolezza di sé, in relazione al momento presente. Gli itinerari culturali diventano percorsi di inclusione e di pace dove ogni singolo camminatore dà il suo personale contributo, contrastando la desertificazione della speranza, dei progetti e dei segni di pace. Si inseriscono tra i cammini di resistenza per l'equità, l'inclusione e la pace percorsi ad ogni latitudine da persone di buona volontà nel segno della speranza.

DIGITAL MARKETING PER I CAMMINIRELIGIOSI: GIOVANI, PACE E NATURA

In un mondo sempre più interconnesso, il *digital marketing*, fondamentale per promuovere qualsiasi attività, come può attirare i giovani a “mettere i piedi per terra” ed educare alla pace?

I social media, le strategie di *content marketing* e il coinvolgimento degli *influencer* rappresentano strumenti potenti per narrazioni autentiche e appassionanti con valori etici e per i desideri della fascia giovanile.

Le moderne tecnologie offrono opportunità innovative per coinvolgere il pubblico, dove turismo religioso e itinerari sono presenti. Le piattaforme *social*, in particolare, sono diventate canali essenziali per la condivisione di esperienze e per la costruzione di comunità virtuali attorno ai cammini religiosi (Leung *et al.*, 2013). Il desiderio dei giovani, poi, a condividere le loro esperienze di viaggio con i social media esprime una voglia di connessione e di appartenenza che le strategie di *digital marketing* possono realizzare. Durante l'adolescenza, i giovani cercano un modello da seguire, che può essere un *influencer* dei social media con una grande capacità di persuasione. *Influencer* etici e religiosi, infatti, possono aiutare i giovani a scoprire i cammini religiosi e accompagnarli in un percorso di crescita individuale e collettiva teso a educare alla pace e al rispetto della Natura.

Un principio del *digital marketing* orientato a giovani e giovanissimi è costituito dal coinvolgimento dei genitori attenti a valutare le piattaforme digitali a cui i figli desiderano partecipare, per essere sicuri che siano appropriate per la loro età (O'Keeffe, G. *et al.*, 2011). Questo comporta la necessità di implementare strategie crossmediali che raggiungano da un lato i giovani e i giovanissimi e dall'altro i loro genitori, in modo da rafforzare l'effetto complessivo del messaggio e perché i genitori supportino le azioni di marketing.

Molte organizzazioni religiose stanno sfruttando il *digital marketing* per raggiungere i credenti e diffondere lezioni di religione e spiritualità a un ampio pubblico (Hajdini, J., Iaia, L., 2024), perché il pubblico dei credenti è pronto a ricevere questo tipo di stimolo e a farsi coinvolgere da questi messaggi; ma anche i non credenti ne possono essere influenzati qualora siano condivisi contenuti online di alta qualità. Così avviene per i fornitori di servizi turistici che possono influenzare positivamente la soddisfazione dei camminatori, promuovendo visite ripetute e raccomandazioni del passaparola.

Le tecniche e le strategie di *digital marketing* possono promuovere valori di Pace e consapevolezza della Natura che trascendono l'esperienza religiosa. L'integrazione di messaggi di sostenibilità nelle comunicazioni di *marketing* aumenta l'attrattiva dei cammini ed educa anche i partecipanti

⁸ Il ruolo fondamentale dell'inclusione nel settore del *peacebuilding* è indicato dal XVI obiettivo dell'Agenda 2030-ONU.

all'importanza della conservazione ambientale, in una maggiore connessione con la Natura come Creato.

Siti web chiari e servizi facilmente fruibili possono diventare centro di strategie di *marketing* crossmediale sia nell'attrarre clienti per i servizi turistici associati ai cammini religiosi, sia nel portare sempre più persone a desiderare di vivere queste esperienze e a trovare una dimensione personale di Pace e di rispetto della Natura con l'etica del viandante. Questi siti web devono essere affiancati da campagne di social media *marketing*, e da campagne di comunicazione sui media tradizionali, costruite attorno al legame fra Natura, Pace e spiritualità, in modo da ricreare *storytelling* efficaci e da motivare anche le famiglie.

Lo *storytelling* crossmediale, cioè nuove storie emotive e legate all'identità territoriale, insieme alla loro diffusione coordinata sui diversi canali di comunicazione per il *digital marketing*, è la chiave per avvicinare giovani, famiglie e comunità alla riscoperta di valori etici che, spesso, vengono considerati di nicchia. Utilizzare immagini evocative, video emozionali e testimonianze autentiche, supportati da una presenza costante sui social media, è essenziale per costruire un legame solido con il pubblico. Le tecnologie innovative come la realtà aumentata e i tour virtuali sapranno offrire un'esperienza di cammini religiosi per tutti in modo coinvolgente, ma mettere i piedi per terra con la Natura sarà sempre un'esperienza di corpo e anima per recuperare la spiritualità dell'essere umano nella sua unità.

CAMMINO DI SPIRITUALITÀ PER UNA CONOSCENZA COMPLESSA DEL PATRIMONIO RELIGIOSO DI SAN FRANCESCO CON L'ALTRO INCLUSO PER LA FRATELLANZA DI PACE

Il Santo di Assisi, pellegrino instancabile, ovunque ha lasciato un'impronta indelebile, un seme di bene germogliato e fiorito nel tempo. L'unione di questi luoghi è oggi la Via di Francesco, un itinerario in tappe, nei quali si trovano i frammenti di un mosaico che testimonia un'esistenza dedicata all'amore per Dio e per tutte le creature della Natura.

Francesco non era un vagabondo senza meta, ma un pellegrino in cammino verso l'altro, alla continua ricerca del volto di Dio negli sguardi dei suoi fratelli. Nelle Fonti Francescane leggiamo: "camminando e sedendo, in casa e fuori, lavorando e riposando, restava talmente intento all'orazione da sembrare che le avesse dedicato ogni parte di sé stesso: non solo il cuore e il corpo, ma anche l'attività e il tempo" (San Bonaventura di Bagnoreggio, 1260, FF 1176). Così, ogni suo luogo è ancora oggi un santuario vivente, custode di una spiritualità radicata nella concretezza del suo essere corpo e anima nella Fratellanza di Pace.

Il cammino di Francesco si rivela nei luoghi che lo hanno ospitato, tra cui spiccano eremi e conventi. Molti abitati francescani, nati ai margini delle città per stare vicini ai poveri, sono diventati nel tempo complessi ricchi d'arte e storia, dove la predicazione e la carità trovavano spazio in ambienti semplici ma profondi. Altri, in zone deserte, boschi e colline, offrivano rifugi ideali per la preghiera, la meditazione e la penitenza, dove la solitudine favoriva il dialogo interiore e la ricerca di Dio. Lo stesso Francesco pensò di ritirarsi in uno di questi eremi, ma fu dissuaso da san Rufino e santa Chiara, perché altri erano i disegni divini per lui (Fonti Francescane, 1845; 2004). Tale dicotomia tra conventi cittadini ed eremi isolati incarna il fascino della semplicità francescana, un'essenzialità architettonica e spirituale in perfetta armonia con il Creato.

I luoghi, che hanno accolto il Santo, sono oggi santuari della memoria e punti di incontro per pellegrini di ogni età e provenienza. Nei silenzi degli eremi, immersi nel verde dei boschi o in alto sulle colline, si percepisce la spiritualità di preghiere antiche, un invito alla meditazione che trasforma il cammino in un'esperienza di rinnovamento interiore. All'interno dei conventi, invece, si respira l'aria della tradizione e della fratellanza: spazi modesti ma carichi di storia, in cui il ritmo della preghiera e della vita comunitaria si intreccia al quotidiano dare e ricevere nella Pace, a testimonianza del valore della condivisione e della solidarietà. L'incontro fisico con questi luoghi offre al

viaggiatore e pellegrino moderno un'opportunità per il tentativo di cambiare qualcosa, a partire da sé stessi.

Il pellegrinaggio lungo la Via di Francesco è un viaggio speciale: è un percorso che unisce passato, presente e futuro, dove ogni passo diventa atto di fede e ogni incontro un segno tangibile della Provvidenza. La presenza dei moderni discepoli del Santo, uomini e donne che vivono secondo i valori della povertà, della castità e dell'obbedienza, rinnova il messaggio del Poverello.

Robert MacFarlane (2015), scrive che "Un evento privo di sede è inconcepibile, dato che tutto ciò che succede deve succedere da qualche parte, ragion per cui la storia scaturisce dalla geografia come l'acqua sgorga da una fonte: imprevedibilmente ma con caratteristiche luogo-specifiche". E sulla Via di Francesco la memoria del Santo si intreccia con un'aura sacrale e un valore inestimabile nei luoghi. Anche il nome di san Francesco ha i piedi per terra, in città, conventi, eremi o monasteri, montagne, alberi, grotte e fonti d'acqua. E così il Poverello d'Assisi continua a trasformare città, conventi, eremi, montagne, grotte e fonti d'acqua in custodi di una spiritualità autentica. Seguendo le orme di Francesco, ogni pellegrino è invitato a mettersi in cammino per riscoprire le proprie radici cristiane, per ritrovare un senso profondo dell'esistenza e per contribuire, con piccoli gesti quotidiani, a costruire un mondo più giusto, umano e in pace.

L'esperienza del cammino diventa così un invito costante a lasciarsi trasformare, rigenerare: un percorso che educa alla fraternità, alla contemplazione e all'attenzione verso l'altro. In questo susseguirsi di tappe e luoghi, la figura di San Francesco continua a parlare al cuore di chi, oggi come allora, è in cerca di un'esperienza che illumini il cammino della vita e della Pace.

UNA VIA EUROPEA DI CULTURA, PER TUTTI

La Via Francigena è itinerario culturale riconosciuto nel 1994 dal Consiglio d'Europa. Il programma, nato nel 1987 dimostra attraverso un cammino nello spazio e nel tempo, come il Patrimonio dei diversi paesi europei contribuisca a creare una eredità culturale condivisa e viva, nel nome della Pace e della Natura. Oggi la Via Francigena attrae ogni anno decine di migliaia di pellegrini da tutto il mondo, rappresentando una modalità di recupero e valorizzazione di memoria, spiritualità, cultura, identità ed etica. La forza del progetto, dalla sua nascita ad oggi, è stata quella di mettere al centro il protagonismo dei territori, caratterizzati da città d'arte, e soprattutto da piccole comunità rurali, estranee ai flussi turistici.

Per promuovere la Via, il 7 aprile 2001 nacque l'Associazione Europea delle Vie Francigene, una Unione di Regioni e di Enti locali d'Italia, Svizzera, Francia, Inghilterra (ad oggi 245), costituita da 3.200 chilometri da Canterbury a Roma e poi nel Sud Italia verso Gerusalemme. Nel 2007, l'AEVF divenne *réseau porteur* del Consiglio d'Europa, con l'incarico ufficiale di salvaguardia, tutela, promozione, sviluppo della Via in Europa.

In questi decenni di profonde trasformazioni, la Via Francigena mostra di essere sostenibile, accessibile, responsabile, coinvolgere persone e comunità locali, un volano di cultura permanente e un segnale per l'avvenire come Jacques Le Goff affermava, dove l'educazione dei giovani alla Pace è sempre più centrale

Il 2025, anno del Giubileo, centinaia di migliaia di pellegrini andranno a Roma con la Via Francigena, quasi a sostenere il rilancio della candidatura della Via Francigena a Patrimonio Mondiale dell'Umanità UNESCO: due obiettivi impegnativi e molto importanti, che testimoniano per AEFV una sfida spirituale e culturale nel mondo e per tutti. Per molti, infatti, il cammino può presentare ostacoli, in particolare per le persone con disabilità o con bisogni specifici. Rendere la Via Francigena un percorso veramente accessibile a tutti è quindi una priorità per il futuro del turismo sostenibile, inclusivo ed etico. A questo si ispira il progetto *Francigena For All*, sviluppato da Regione Piemonte, Turismo Torino e provincia, AEFV, Diocesi, Ente Nazionale Sordi, Unione Italiana Ciechi e Ipovedenti e CAI, finanziato da un bando della Presidenza del Consiglio dei Ministri sul turismo

accessibile e inclusivo già con una serie di azioni per l'accoglienza e apertura di siti sacri tramite l'App "Chiese a porte aperte".

Accanto al progetto illustrato, un altro tassello fondamentale è il *Vademecum* sull'accessibilità, sviluppato grazie al contributo di Regione Lombardia. Esso parte dall'analisi del quadro normativo nazionale e propone metodologie concrete per l'eliminazione delle barriere architettoniche e l'adattamento delle strutture ricettive e dei luoghi di sosta. Le linee guida includono l'adozione di tecnologie di assistenza, come dispositivi per la lettura del braille e audioguide per non vedenti e anche la creazione di percorsi tattili. Inoltre, il *Vademecum* si concentra sul miglioramento dell'accessibilità a livello culturale e informativo, promuovendo la sensibilizzazione delle comunità locali e degli operatori, affinché possano offrire un'accoglienza attenta e inclusiva per i pellegrini con disabilità. Un impegno a sostenere l'inclusione e la Pace, dove i giovani hanno un dovere etico senza precedenti.

Questi progetti sono solo l'inizio di un processo più ampio che mira a rendere l'intera Via Francigena un percorso di accoglienza universale in una tensione etica e spirituale. Oggi, la Via Francigena sta lentamente trasformandosi in un cammino accessibile non solo per i pellegrini con disabilità motorie o sensoriali, ma per tutti coloro che desiderano vivere questa straordinaria esperienza nel nome della Pace e della Natura, dove corpo e anima possono esprimersi nella loro unità.

LE SMART WAYS DELLA ROTTA DEI FENICI TRA TURISMO RIGENERATIVO E VALORIZZAZIONE DEL PATRIMONIO

Tra le buone prassi di valorizzazione del patrimonio culturale, materiale e immateriale, integrato con il patrimonio paesaggistico e naturale, un ruolo sempre più significativo è svolto dai processi seriali, come gli Itinerari Culturali definiti dal Consiglio d'Europa «*progetti di cooperazione culturale, educativa, turistica finalizzati allo sviluppo e alla promozione di un percorso o di una serie di percorsi basati su un cammino storico, un concetto culturale, un personaggio o un fenomeno di rilevanza transnazionale per la comprensione e il rispetto dei comuni valori europei*» (Itinerari Culturali, 2023).

L'esperienza della Rotte dei Fenici, riconosciuto dal Consiglio d'Europa dal 2003, formata da 15 paesi dell'area euro mediterranea, porta verso soluzioni di *governance* condivisa del turismo e in particolare di innovazione, responsabilità, sostenibilità, creatività nel turismo culturale per una educazione dei giovani alla Pace. Gli strumenti operativi di questa azione sono le *Smart Ways*, percorsi di eccellenza che si basano sull'identificazione degli attrattori culturali e turistici nelle aree interessate, attività di *networking* e creazione di una filiera integrata sostenibile in cui la "*Smart Way*" prescelta agisce come collettore di patrimoni, comunità e singoli servizi, sviluppando un marchio di qualità territoriale e la creazione, lungo le *Smart Ways*, di una rete di centri di interpretazione del patrimonio con un approccio etico.

Qualsiasi azione sviluppata dall'Itinerario parte dal basso, attraverso un approccio *bottom up*, per aiutare i territori e gli operatori a migliorare la propria offerta di identità territoriale, da promuovere a livello internazionale. L'Itinerario, infatti, supera l'idea di una eredità culturale coerente da trasmettere da una generazione all'altra per una concezione dinamica e plurale in cui il patrimonio è «costantemente ricreato da comunità e gruppi in risposta al loro ambiente, alla loro interazione con la natura e alla loro storia» (Unesco, 2003). Si elabora dunque una visione del patrimonio culturale quale strumento per promuovere l'identificazione e lo sviluppo culturale delle comunità, attraverso un processo di selezione e attribuzione di significato. A ciò si aggiunge anche il diritto dei popoli di partecipare alla vita culturale della propria comunità, comprese le comunità minoritarie.

Tutti gli Itinerari si basano, inoltre, sulla Convenzione quadro sul valore del patrimonio culturale per la società, nota come Convenzione di Faro, che riconosce come la conoscenza e l'uso del patrimonio siano parte di un diritto umano di partecipare alla vita culturale, come definito dalla Dichiarazione Universale dei Diritti Umani.

Questo turismo può rappresentare, dunque, un percorso privilegiato per promuovere i valori della cittadinanza vista la dimensione transnazionale o trans-locale delle esperienze proposte, delle persone che lo vivono e dei professionisti che lo rendono possibile. Per quanto riguarda, in particolare, la dimensione culturale, non si tratta più di una semplice fruizione in senso tradizionale, ma di una esperienza più vasta, capace di coinvolgere il territorio e il suo patrimonio, compreso quello immateriale (gli usi, i costumi, le tradizioni, ma anche i saperi sedimentati e stratificati in un luogo nel corso del tempo) e quello produttivo (l'enogastronomia e l'artigianato). Il nuovo pubblico vuole comprendere ed entrare in contatto con una realtà diversa dalla propria, scoprire (o riscoprire) il patrimonio culturale e il paesaggio attraverso un "viaggio di conoscenza" che metta in relazione il passato, il presente e il futuro, valorizzando in modo sostenibile le molteplici identità culturali, diversificando le modalità di fruizione e apportando valore spirituale all'economia locale. Per questo, lungo le "Smart Ways" si sviluppa un tipo di turismo rigenerativo che proietta il turismo sostenibile un passo avanti nel cammino dell'etica per i giovani, nella salvaguardia della Natura e della Pace portando benefici concreti alle comunità.

CONCLUSIONI

Il contributo transdisciplinare-turistico, indirizzato a educare alla Pace tutti e soprattutto i giovani, conferma che pellegrinaggi e le strade culturali possono, e vogliono, offrire un'esperienza per mettere i piedi per terra con la Natura come Creato.

L'analisi della dimensione culturale, spirituale e trascendente, la relazione uomo-natura, lo sviluppo di prassi di *governance* e di modalità di inclusione, di progettazione, comunicazione e di *marketing*, che integrino intelligentemente gli sviluppi tecno-sociali, sono dei punti centrali di "messa a terra" della transdisciplinarietà. L'itinerario e il suo cammino sono un esempio concreto di transdisciplinarietà nella sua dimensione rigenerativa fondamentale per una *regeneration society* dove i giovani possono svolgere un ruolo chiave nella riconfigurazione del mondo tra etica, principi e pratica concreta, mentre l'accessibilità inclusiva, le *smart ways*, e il *digital marketing* offrono spunti essenziali per declinare la Pace nella nostra società interconnessa.

Il Cammino di San Francesco, la Via Francigena e la Rotta dei Fenici accolgono sempre di più i passi di tutti sulla via della Pace nell'unità dell'anima e del corpo, in una appassionata attenzione alle comunità locali, pienamente integrate nella Natura, e al futuro di un mondo di Pace e rinnovata spiritualità.

BIBLIOGRAFIA

Ateljevic, I. (2020). Transforming the (tourism) world for good and (re)generating the potential 'new normal', *Tourism Geographies*, 22:3, 467-475.

Fonti Francescane (2004). *Sezione IV, scritti e fondi biografiche di Chiara d'Assisi*, 1845. Padova: Editrici Francescane.

Grandi, S. (2022). L'educazione allo sviluppo sostenibile per la *regeneration society*. In Caterina Braga C. and Cagol M. (eds), *Educare al cambiamento tra sostenibilità e responsabilità*, Zeroseiup, pp. 45-50.

Grandi S. (2024). The future of sustainable tourism and beyond. In Trono A., Castronuovo V., Kosmas P.(eds), *Managing Natural and Cultural Heritage for a Durable Tourism*, Springer-Nature, pp. 71-84.

Hajdini, J., Iaia, L. (2024). How Social Communication and New Media Have Reshaped the Way People Deal with Religion? A Systematic Literature Review. In: Braccini, A.M., Ricciardi, F., Virili, F. (Eds). *Digital (Eco) Systems and Societal Challenges. Lecture Notes in Information Systems and Organisation*, vol 72. Springer, Cham.

- Itinerari Culturali (2023). www.coe.int/en/web/cultural-routes (ultimo accesso 26/10/2024)
- Leung, D., Law, R., van Hoof, H., & Buhalis, D. (2013). Social Media in tourism and hospitality: A literature review. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 30(1-2), 3-22.
- Macfarlane, R. (2015), *Landmarks*. Penguin UK.
- Mazza, C. (2009). “Religious Tourism. The search for meaning in modern society”, in A. TRONO (ed.) *Proceedings of the International Conference Tourism, Religion & Culture: Regional Development through Meaningful Tourism Experiences*, Lecce, Poggiardo 27th-29th October 2009, Galatina, Mario Congedo Ed., pp. 583-594.
- O’Keeffe, G. *et al.* (2011). The Impact of Social Media on Children, Adolescents, and Families. *Pediatrics* 127 (4) 800-804.
- Orefice, P. (2020). *Lo sviluppo delle discipline: Dall’indistinzione alla complessità* (p. 72). Firenze University Press.
- Owen, C. (2007). Regenerative tourism: Re-placing the design of ecotourism facilities. *The International Journal of Environmental, Cultural. Economic and Social Sustainability*. 3(2), 175–181.
- San Bonaventura di Bagnoreggio (1260). *Fonti Francescane, Leggenda Maggiore – Vita di san Francesco d’Assisi*, 1176 1. Padova: Editrici Francescane.
- Unesco (2003) www.unesco.it/wp-content/uploads/2023/11/Convenzione-Patrimonio-Immateriale_ITA-2.pdf
- Vallega, A. (1995). *La regione, sistema territoriale sostenibile*. Milano, Italy: Mursia Editore.

ATTRIBUZIONI

L’*Introduzione* e le *Conclusioni* sono di F. Dallari, il paragrafo *Verso un modello rigenerativo per i giovani* è scritto da S. Grandi, il paragrafo *Itinerari culturali e accessibilità inclusiva per la Pace* è scritto da Anna Trono, il paragrafo *Digital Marketing per i cammini religiosi: giovani, pace e natura* è scritto da Claudio Rossi, il paragrafo *Cammino di spiritualità per una conoscenza complessa del patrimonio religioso di San Francesco con l’altro incluso per la Fratellanza di Pace* è scritto da Gianluigi Bettin, il paragrafo *Una Via europea di cultura, per tutti* è scritto da Sami Tawik, il paragrafo *Le Smart Ways della Rotta dei Fenici tra turismo rigenerativo e valorizzazione del patrimonio* è scritto da S. Ferrari.

L’articolo sviluppa una parte del Simposio dal titolo *In cammino con i giovani per la Pace: mettere i piedi per terra con la Natura*, coordinato da Angela Colonna e Fiorella Dallari e dialogato da undici relatori, nell’ambito del Colloquio Transdisciplinare su *La Pace al di là della violenza. La sfida dell’Ecologia Transdisciplinare* (Firenze, 7 novembre 2024). L’altra parte del Simposio è sviluppata nell’articolo *Cammini, corpo e fenomenologia della pace: mettere i piedi per terra con la natura*, pubblicato in questo stesso numero.

Il Ben-essere nella Filigrana della Pace: Non c'è pace senza Ben-essere

Well-being in the Filigree of Peace: There is No Peace Without Well-being

Silvio De Magistris*, Giovanni Scotto**, Alessandra Pistillo***

*Università degli Studi di Firenze, Italia, silvio.demagistris@unifi.it

**Università degli Studi di Firenze, Italia, giovanni.scotto@unifi.it

***Università degli Studi di Firenze, Italia, alessandrapistillostudio@gmail.com

ABSTRACT

Questo articolo analizza la connessione tra benessere e pace, sottolineando come il benessere interiore sia una condizione essenziale per costruire relazioni pacifiche e sostenibili. Attraverso un approccio transdisciplinare basato sul framework degli Inner Development Goals (IDGs), esplora le competenze interiori necessarie per affrontare le sfide globali e promuovere una trasformazione consapevole. Viene presentato il progetto StudentWell, che ha implementato interventi innovativi per migliorare il benessere degli studenti universitari e ha sviluppato e adottato la metodologia di lavoro incentrata sul benessere basata sulla consapevolezza. I risultati dimostrano l'efficacia di questi approcci nel promuovere la crescita personale e collettiva, contribuendo alla creazione di una cultura globale della pace. L'articolo offre una riflessione sull'importanza di integrare dimensioni interiori ed esteriori per nutrire benessere e pace nel mondo.

ABSTRACT

This paper analyses the connection between well-being and peace, emphasizing how inner well-being is an essential condition for building peaceful and sustainable relationships. Through a transdisciplinary approach based on the Inner Development Goals (IDGs) framework, it explores the inner skills necessary to address global challenges and foster conscious transformation. The StudentWell project is presented, which implemented innovative interventions to improve university students' well-being and developed and adopted the Well-being Working Methodology based on mindfulness. The results demonstrate the effectiveness of these approaches in promoting personal and collective growth, contributing to the creation of a global culture of peace. The article offers a reflection on the importance of integrating inner and outer dimensions to nurture well-being and peace in the world.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Cambiamento Interiore & Cambiamento Esteriore; Ben-essere; Pace; Obiettivi di Sviluppo Interiore; Consapevolezza

Inner Change & Outer Change; Well-being; Peace; Inner Development Goals; Mindfulness

INTRODUCTION

Building peace requires an integrated approach that addresses multiple dimensions of human experience. Well-being is central to this process, as it is necessary for creating peaceful and sustainable relationships. It is not only an individual goal but also a prerequisite for collective well-being and global transformation. The 2023 UNESCO recommendation emphasizes the importance of cultivating inner well-being to manifest externally through behaviors, communication, and relationships based on inclusion, cooperation, and reciprocity. Nourishing inner well-being is the first step to fostering peace in the world. This involves recognizing that well-being cannot exist without education, rights, understanding, cooperation, and freedom. The path to inner well-being requires returning to one's *home*: listening deeply to the body, emotions, and complexity. This process allows one to embrace personal diversity, conflict, and suffering, reflecting the challenges of the external world. Such inner care naturally extends to the outer world, fostering relationships based on interconnectedness. We present the project StudentWell which implemented interventions to improve university students' well-being and inner peace. In addition, using the Well-being Working Methodology based on mindfulness, the project has shown how attending to mental and physical well-being can enhance awareness and collective action. Activities have included meditation, deep listening, openness, and inclusion. This article presents the results of StudentWell and the potential of inner skills as a transdisciplinary way to promote global peace, examining the links between inner well-being and social transformation through a holistic and collaborative approach.

WELL-BEING

The concept of well-being has deep roots in both Western (McMahon, 2007) and Eastern (Hanh, 2009) traditions and has recently expanded to include planetary well-being (Elo et al., 2024). It is now central to economic, political, social, and educational strategies, ensuring future welfare while protecting the environment (Council of the European Union, 2019). Influential theories, such as the WHO's health definition (2020), Diener's subjective well-being (1984), Maslow's hierarchy of needs (1943), Sen's capability approach (1985), Antonovsky's salutogenesis (1987), and Ryff's psychological well-being model (Ryff & Keyes, 1995), have shaped its understanding. The WHO emphasizes a holistic perspective, integrating physical, mental, and social well-being. Bonacchi and colleagues introduced the WB-NRSs (Bonacchi et al., 2021), a concise yet comprehensive tool measuring physical, mental, social, and spiritual well-being, used in the StudentWell project. Well-being is fundamental to the 2030 Agenda, and peace without it cannot exist. It must be nurtured within individuals to foster harmonious relationships and societal transformation, as emphasized in the 2023 UNESCO Recommendation. Educational environments within medium-sized organizations and communities are fundamental for linking personal well-being to collective change.

INNER DEVELOPMENT GOALS

Human actions in organizations, society, and politics often arise from an unconscious blind spot that shapes behavior without awareness. Recognizing this can shift perspectives from ego-systemic to eco-systemic awareness (Scharmer, 2018), requiring individuals to consciously transform inner emptiness and reconnect with themselves and others. The IDG framework (Mubtaker, 2024) provides a transdisciplinary approach to linking personal and global well-being. Developed in response to

sustainability challenges, IDGs integrate human inner dimensions with the UN Sustainable Development Goals (SDGs), acknowledging that external change requires inner transformation. The framework consists of 23 competencies within five dimensions: Being (self-awareness, emotions, presence), Thinking (cognitive expansion, multiple perspectives, systems thinking), Relating (empathy, connection to others and the environment), Collaborating (inclusive communication and cooperation), and Acting (courage, optimism, and perseverance).

The IDG framework aligns with the principle of the included third, introduced by Nicolescu, which moves beyond binary oppositions to recognize multiple realities. This transdisciplinary perspective fosters integration across fields, enabling holistic, sustainable transformation. By bridging physical, social, and psychological dimensions, IDGs create a foundation for well-being and peace, supporting collective global change.

THE STUDENTWELL PROJECT

StudentWell, a project coordinated by the University of Florence, involved four European universities and was funded by EUniWell's Seed Funding Programme. Running from April 2022 to October 2023, it aimed to enhance student well-being by addressing stress, anxiety, and mental health challenges while fostering inner skills like mindfulness, deep listening, and intuition. The project implemented well-being-based interventions in each university and launched the first pilot using the Well-being Working Methodology.

Objectives

The four interventions were strategically designed to provide students with transformative tools to manage stress, regulate emotions, enhance focus, and cultivate inner skills, ultimately improving overall well-being, and improving inner peace. Through a collaborative and innovative approach, the study empowered students to address mental health challenges using interventions such as mindfulness, meditation, relaxation, immersion in nature, and the Alexander Technique. This study was significant for its pioneering, holistic approach to tackling the growing mental health challenges faced by university students, contributing to the broader goal of promoting well-being in higher education. The project aimed to help students transform stress into well-being, foster peer support, and deepen awareness of psychophysical experiences. By focusing on stress reduction, emotional regulation, and the development of cognitive and inner skills, it sought to enhance overall student well-being. By integrating these interventions into university support systems, it aspired to create a comprehensive well-being service, providing students with accessible, tailored, and discreet resources to strengthen their inner skills and enhance their well-being and peace.

Background and Rationale

University students face multiple stressors that affect their performance, emotional well-being, and health (Marshall et al., 2008). Studies indicate a global rise in student mental health issues, including stress and burnout (Auerbach et al., 2016; Stallman, 2010). While short-term stress (eustress) can aid learning (Stallman & Hurst, 2016), prolonged stress increases dropout rates and academic failure (Naz et al., 2017; Pierceall & Keim, 2007). Academic pressure, career uncertainty, financial stress, and social isolation further contribute to anxiety and loneliness (Elharake et al., 2022). Despite these

challenges, stigma and lack of awareness prevent many students from seeking help (Hunt & Eisenberg, 2010). Fear of judgment and limited knowledge about support services lead to underutilization of mental health resources (Martin, 2010; Eisenberg et al., 2009).

To address these concerns, the StudentWell project was developed to promote mental health through non-stigmatizing interventions, including meditation, mindfulness, relaxation, nature immersion, the Alexander Technique, and deep listening. These methods aim to enhance self-awareness, well-being, and stress management in a supportive environment. Based on scientific research (Breedvelt et al., 2019; Diener, 1984; Hanh & Weare, 2017), the project integrates diverse approaches, offering guided interventions that can be practiced in peer groups or individually, ensuring privacy and freedom of choice.

Methodology

The methodology for analyzing the results of the four interventions was based on applying validated measurement scales to assess various aspects of well-being. Regarding the intervention at the University of Florence, a questionnaire was also administered to teachers to investigate in detail the effects of the intervention on students concerning inner skills. The project defined and experimented with the Well-being Working Methodology based on mindfulness⁹ which facilitated the emergence of an open, intuitive, and effective collective team intelligence. A very positive working atmosphere was created between the partners, promoting well-being and regeneration within the team. We considered this a fundamental condition for achieving the project's objectives. The principle adopted was to develop well-being in the group in order to develop well-being through the project. We assessed that a group unable to generate well-being in itself would not be able to effectively generate well-being through its activities. During each meeting, time was allocated to care for the participants' well-being, with two mindfulness-based sessions, one at the beginning and one at the end of the meeting, each lasting 3-5 minutes. The primary goal of the first session was to create a calm, well-being-oriented atmosphere that fostered pausing, concentration, active listening, and openness to different perspectives. The main goal of the second session was to reinforce the level of well-being and regeneration created in the team during the meeting and to make the group aware of the effectiveness and quality of the work accomplished together. Generally, the meetings lasted a maximum of about an hour and fifteen minutes. Using these well-being and regenerative approaches allowed us to work in a very effective and peaceful way, making our meetings an opportunity to promote well-being, peace and regeneration in the group.

Implementation

The study involved student volunteers aged 18+ from each participating university, ensuring gender diversity and voluntary participation, with the option to withdraw at any time. Inclusion required full program participation and completion of initial and final questionnaires. Ethics committee approval was mandatory for universities to implement well-being interventions, adhering to local regulations. Participants provided informed consent, and data were collected anonymously using unique codes. A

⁹ According to the Alexander Technique approach and the tradition of Zen Master Thich Nhat Hanh.

uniform questionnaire was used across universities, with translations as needed. Each university implemented distinct well-being programs based on its expertise. The pre-post study design assessed the impact of interventions on well-being through validated self-report measures, including WB-NRSs, Perceived Stress Scale (PSS), Mindful Attention Awareness Scale (MAAS), Emotion Regulation Questionnaire (ERQ), and Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II). The electronic questionnaire was administered at the beginning (T0) and end (T1) of interventions, measuring stress, mindfulness, emotion regulation, and psychological flexibility. The article details the mindfulness-based intervention training at the University of Florence while summarizing the results of other interventions: Alexander Technique (University of Birmingham), Autogenic Training (Simmelweis University), and Forest Bathing (Linnaeus University), focusing on their effects on participant well-being (Figures 2-5).

Mindfulness-based Intervention

The intervention focused on meditation, mindfulness, relaxation, and deep listening as interconnected methods to enhance inner skills such as concentration, attention, and emotional awareness. Being present was considered essential for recognizing and transforming one's inner state, improving well-being, health, and relationships, and ultimately fostering inner peace to create outer peace. The training protocol included seven 1.5-hour sessions over seven weeks, designed to cultivate mindfulness, concentration, and insight. Inspired by the teachings of Zen Master Thich Nhat Hanh, the secular approach integrated practices from well-being and bio-natural disciplines. Each session introduced a topic for participants to practice during the following week. The intervention was divided into two parts: *Inhabiting the body* (three sessions) emphasized bodily awareness through breathing, posture, grounding, and sensitivity to sensations; the second part (four sessions) developed skills like mindfulness, deep listening, sharing, and creativity to handle challenges in daily life. Weekly topics included exploring bodily blocks (Week 1), breathing and relaxation (Week 2), posture correction (Week 3), managing anxiety (Week 4), mindful eating (Week 5), mental nourishment (Week 6), and handling strong emotions (Week 7). Sessions combined body exercises (e.g., Yoga, Tai Chi), relaxation techniques, group sharing for collective intelligence, plenary discussions, and practices for the upcoming week. Facilitated by two experienced instructors with support staff for body activities and ongoing email guidance, this structured approach demonstrated significant improvements in participants' ability to manage stress and promote well-being and inner peace.

Results

Figure 1 presents the data of the participants in the four interventions, and Figures 2, 3, 4, and 5 report the average levels of well-being measured with the WB-NRSs before and after the interventions. The results show an improvement in all levels of well-being across all the interventions provided. Given the small sample size, it is not possible to generalize the results, but it can be stated that the WB-NRSs successfully tracked the variations in well-being levels even with a very small sample. It will be necessary to replicate the interventions and collect data from a larger population to expand upon the findings of this pilot study.

		Participants	Medium Age	Standard deviation	Age range	Female
IT	PRE	44	21.43	0.97	20-24	72.72%
	POST	14	21.29	1.00	20-23	50%
SW	PRE	23	37.34	16.62	18-63	73.91%
	POST	9	40.22	14.69	22-63	77.80%
UK	PRE	25	22.08	4.91	18-43	88.00%
	POST	12	21.17	2.03	18-25	83.30%
HU	PRE	23	23.95	7.58	19-49	95.65%
	POST	10	24.20	8.77	19-49	100%

Fig. 1 - Data of the participants in the interventions.

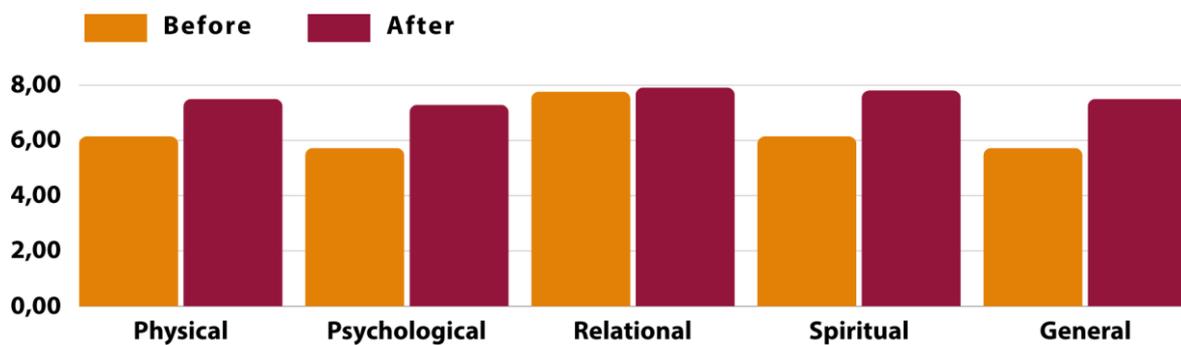


Fig. 2 - The impact on well-being measured after the Forest Bathing intervention (SE).

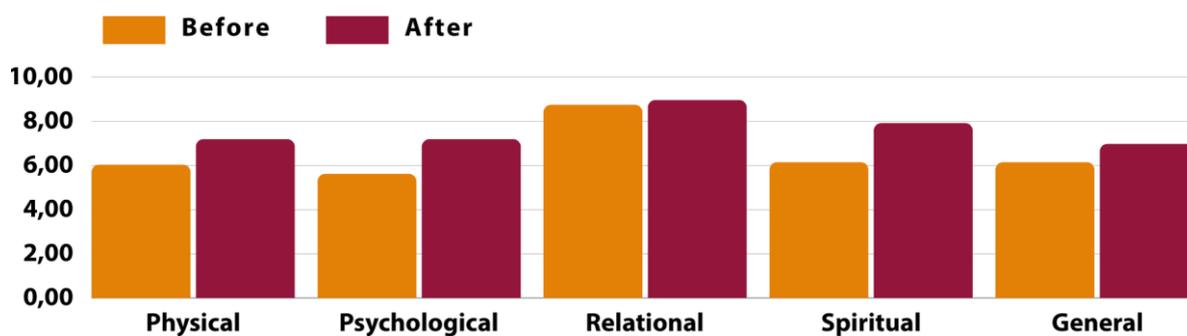


Fig. 3 - The impact on well-being measured after the Alexander Technique intervention (UK).

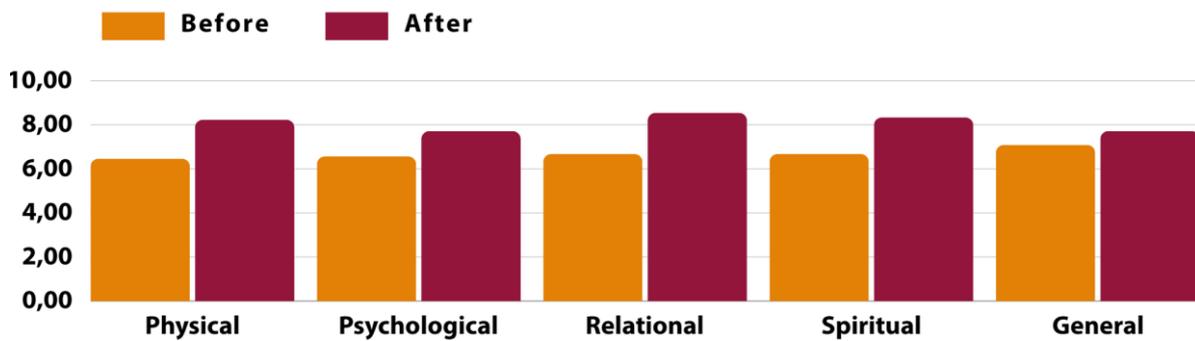


Fig. 4 - The impact on well-being measured after the Autogenetic Training intervention (HU).

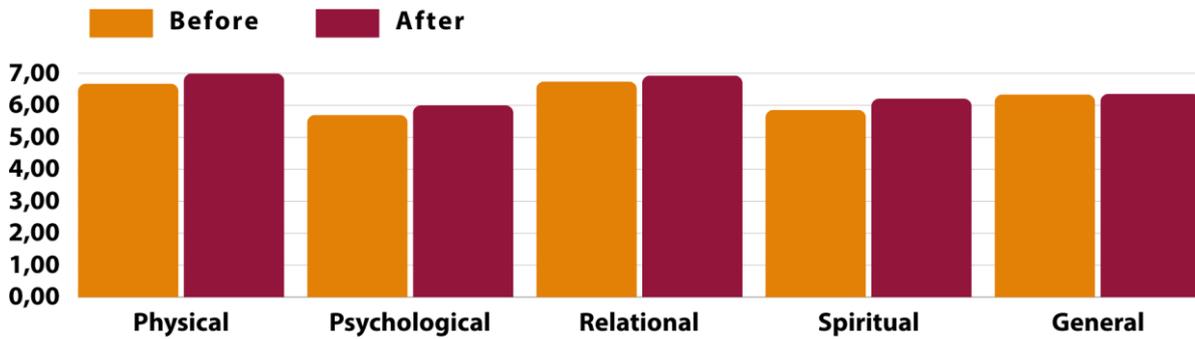


Fig. 5 - The impact on well-being measured after the Mindfulness-based intervention (IT).

Interviews

To evaluate the impact of Well-being Working Methodology, 30-minute interviews were conducted with university collaborators involved in the project. Participants highlighted that this innovative approach differed significantly from traditional, rushed meetings. Starting each session with a deliberate pause allowed participants to release tension and become aware of their physical and emotional states. This created an atmosphere of trust, deep listening, and authentic engagement, enhancing communication, focus, and collective intelligence. The structured pauses before and after meetings encouraged thoughtful deliberation, reducing the tendency to rush through discussions and improving decision-making. The method, grounded in mindfulness principles, fostered a calm and inclusive environment, reducing nervousness and enhancing openness to diverse perspectives. Participants reported feeling more relaxed and engaged, leading to deeper listening, better collaboration, and creative problem-solving, even in online settings. Closing each session with a collective pause reinforced the sense of accomplishment and well-being, preventing lingering fatigue and preparing participants for future tasks. The methodology was perceived as highly effective in enhancing both individual and group performance, making work environments more productive, harmonious, and conducive to collaboration. However, further research and comparative studies with other working methodologies are needed to validate these findings.

Questionnaires

As a further analysis of the Well-being Working Methodology, the working group was asked to complete a questionnaire (Figure 6) to assess which of the 23 inner skills from the Inner Development Goal (IDG) framework (Mubtaker, 2024) emerged during the meetings.

Category	Inner Skill	Assessment
Being Relationship to Self	Inner Compass	
	Integrity and Authenticity	
	Openness Mindset	
	Self-awareness	
	Presence	
Thinking Cognitive Skills	Critical Thinking	
	Complexity Awareness	
	Complexity Awareness	
	Sense-making	
	Long-term Orientation and Visioning	
Relating Caring for Others and the World	Appreciation	
	Connectedness	
	Empathy	
	Compassion	
Collaborating Social Skills	Communication Skills	
	Co-creation Skills	
	Inclusive Mindset Intercultural Competence	
	Trust	
	Mobilisation Skills	
Acting Enabling Change	Courage	
	Creativity	
	Optimism	
	Perseverance	

Fig. 6 - The Inner Development Goals Questionnaire.

Being Relationship to Self	Present	Not present	Dont'know
Inner compass	■ ■ ■ ■ ■		
Integrity and Authenticity	■ ■ ■ ■ ■		
Openness Mindset	■ ■ ■ ■ ■		
Self-awareness	■ ■ ■ ■ ■		■
Presence	■ ■ ■ ■ ■		

Fig. 7 - The inner skills "Being" during the meetings.

Thinking Cognitive Skills	Present	Not present	Dont'know
Critical Thinking	■ ■ ■ ■ ■		
Complexity Awareness	■ ■ ■ ■		■
Perspective Skills	■ ■ ■ ■ ■		
Sense-making	■ ■ ■ ■		■
Long-term Orientation and Visioning	■ ■ ■ ■ ■		

Fig. 8 - The inner skills "Thinking" during the meetings.

Relating Caring for Others/ World	Present	Not present	Dont'know
Appreciation	■ ■ ■ ■ ■		
Connectedness	■ ■ ■ ■ ■		
Empathy and Compassion	■ ■ ■ ■ ■		
Humilty	■ ■ ■ ■ ■		

Fig. 9 - The inner skills "Relating" during the meetings.

Collaborating Social Skills	Present	Not present	Dont'know
Communication Skills	■ ■ ■ ■ ■		
Co-creation Skills	■ ■ ■ ■ ■		
Inclusive Mindset and Intercultural Competence	■ ■ ■ ■ ■		
Trust	■ ■ ■ ■ ■		
Mobilisation Skills	■ ■ ■ ■ ■		

Fig. 10 - The inner skills "Collaborating" during the meetings.

Acting Enabling Change	Present	Not present	Dont'know
Courage	■ ■ ■ ■ ■		
Creativity	■ ■ ■ ■ ■		
Optimism	■ ■ ■ ■ ■		
Perseverance	■ ■ ■ ■ ■		

Fig. 11 - The inner skills "Acting" during the meetings.

The possible choices for the assessment field were present, not present, and I don't know. The questionnaires revealed that all categories of inner skills of the framework (Being, Thinking, Relating, Collaborating, and Acting) were present during the meetings, and almost all of the skills were consistently present (Figures 7-11). In this setting, the IDG framework was naturally implemented, as detailed in the questionnaires.

Mindfulness-based Intervention Interviews

The qualitative evaluation of the training intervention, based on 30-minute interviews with lecturers, revealed significant improvements in group dynamics and student well-being. The unique setup, with students seated in a circle on yoga mats, fostered curiosity, excitement, and trust. Initially, students were hesitant and shy, but as sessions progressed, they became more focused, present, and engaged, with distractions like mobile phones disappearing. Deliberate pauses and body awareness exercises transformed hesitancy into mindfulness, helping students connect with their thoughts and sensations. This enhanced presence, concentration, emotional awareness, and intuition. The structured environment encouraged deep listening and reflection, fostering collaboration, empathy, and ethical behavior. Over time, the group developed cohesion and mutual support, reducing anxiety and strengthening trust. The collective atmosphere improved communication, decision-making, and openness to discussing exam anxiety and personal stress.

The intervention created an environment of mutual respect, where authentic dialogue enhanced individual and group well-being. The findings highlight that a training approach focused on mindful pauses, body awareness, and reflective sharing can strengthen group interactions, build trust, and promote both individual and collective growth.

Questionnaires

Teachers evaluated the Well-being Working Methodology by rating student changes in IDG inner skills (Being, Thinking, Relating, Collaborating, Acting). The questionnaires showed overall improvement with no deterioration. However, one teacher noted no change in Perspective Skills, Co-creation Skills, Inclusive Mindfulness, Intercultural Competence, and Creativity, while another reported no change in Long-term Orientation and Visioning (Figures 12–16).

Being Relationship to Self	Improvement	Deterioration	No change
Inner compass	■ ■		
Integrity and Authenticity	■ ■		
Openness Mindset	■ ■		
Self-awareness	■		■
Presence	■ ■		

Fig. 12 - The inner skills “Being” after mindfulness interventions.

Thinking Cognitive Skills	Improvement	Deterioration	No change
Critical Thinking	■ ■		
Complexity Awareness	■ ■		
Perspective Skills	■		■
Sense-making	■ ■		
Long-term Orientation and Visioning	■		■

Fig. 13 - The inner skills “Thinking” after mindfulness interventions.

Relating Caring for Others/ World	Improvement	Deterioration	No change
Appreciation	■ ■		
Connectedness	■ ■		
Empathy and Compassion	■ ■		
Humility	■ ■		

Fig. 14 - The inner skills "Relating" after mindfulness interventions.

Collaborating Social Skills	Improvement	Deterioration	No change
Communication Skills	■ ■		
Co-creation Skills	■ ■		
Inclusive Mindset and Intercultural Competence	■		■
Trust	■		■
Mobilisation Skills	■ ■		

Fig. 15 - The inner skills "Collaborating" after mindfulness interventions.



Fig. 16 - The inner skills "Acting" after mindfulness interventions.

CONCLUSIONS

Well-being represents an indispensable condition for building peace, both individually and collectively. Its cultivation is not an isolated process but a path that integrates inner and outer dimensions, creating a bridge between personal transformation and social change. Through the IDG framework and the StudentWell project, it has been possible to highlight how the development of inner competencies can act as a foundation to address the complexities of the contemporary world and promote a global culture of peace. The five dimensions of the IDGs - Being, Thinking, Relating, Collaborating, and Acting - offer a practical and theoretical guide to understanding the link between inner well-being and effective action. These competencies not only help individuals manage personal challenges but also promote the creation of relationships based on inclusion, cooperation, and reciprocity. The principle of the third included, adopted in the IDGs framework, allows overcoming binary oppositions and integrating different perspectives, stimulating innovative solutions and collaborative approaches. This transdisciplinary process is essential for addressing global challenges in a systemic and conscious way. The StudentWell project has provided concrete evidence of the effectiveness of interventions targeting the psycho-physical well-being of university students. Through the Well-being Working Methodology based on mindfulness, the project allowed the workgroup to manifest all the inner skills in the IDGs framework, creating a serene, nourishing, and effective work climate. The results obtained highlighted improvements in individual well-being and the ability to collaborate harmoniously within workgroups. Furthermore, the project emphasized the importance of integrating educational tools that foster personal and collective growth. The implications of these results are manifold. On one hand, it highlights the need to invest in educational strategies that promote the development of inner competencies as an integral part of the educational path. On the other hand, it underscores the urgency of adopting transdisciplinary approaches that recognize the interconnection between individual well-being and social transformation. Only through a deep and conscious change will it be possible to address the global challenges related to sustainability and peace. In conclusion, well-being should be regarded not only as a personal goal of inner peace, but also as a fundamental condition for outer peace. Its cultivation requires continuous efforts at the individual, organizational and societal levels. This paper invites reflection on the importance of integrating inner and outer dimensions in political and educational strategies to promote a global culture of peace. The path to global peace necessarily passes through the realization that external change must be accompanied by inner transformation.

REFERENCES

- Auerbach, R. P., Alonso, J., Axinn, W. G., Cuijpers, P., Ebert, D. D., Green, J. G., ... & Bruffaerts, R. (2016). Mental disorders among college students in the World Health Organization world mental health surveys. *Psychological Medicine, 46*(14), 2955–2970.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., ... & Zettle, R. D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior Therapy, 42*(4), 676–688.
- Bonacchi, A., Chiesi, F., Lau, C., Marunic, G., Saklofske, D. H., Marra, F., & Miccinesi, G. (2021). Rapid and sound assessment of well-being within a multi-dimensional approach: The Well-being Numerical Rating Scales (WB-NRSs). *PLOS ONE, 16*(6), e0252709.
- Breedvelt, J. J., Amanvermez, Y., Harrer, M., Karyotaki, E., Gilbody, S., Bockting, C. L., ... & Ebert, D. D. (2019). The effects of meditation, yoga, and mindfulness on depression, anxiety, and stress in tertiary education students: A meta-analysis. *Frontiers in Psychiatry, 10*, 193.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: Mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 84*(4), 822.
- Cohen, S. (1988). *Perceived stress in a probability sample of the United States*.
- Council of the European Union. (2019). Council conclusions on the economy of wellbeing (2019/C 400/09). *Official Journal of the European Union, C 400*, 9–12.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542.
- Elo, M., Hytönen, J., Karkulehto, S., Kortetmäki, T., Kotiaho, J. S., Puurtinen, M., & Salo, M. (2024). *Interdisciplinary perspectives on planetary well-being* (p. 291). Taylor & Francis.
- Elharake, J. A., Akbar, F., Malik, A. A., Gilliam, W., & Omer, S. B. (2022). Mental health impact of COVID-19 among children and college students: A systematic review. *Child Psychiatry & Human Development, 53*(6), 1023–1035.
- Eisenberg, D., Downs, M. F., Golberstein, E., & Zivin, K. (2009). Stigma and help seeking for mental health among college students. *Medical Care Research and Review, 66*(5), 522–541.
- Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348.
- Hanh, T. N. (2009). *Path of the Buddha* [Video]. Plum Village Monastery.
- Hanh, T. N. (2020). *Interbeing: The 14 mindfulness trainings of engaged Buddhism*.
- Hanh, T. N., & Weare, K. (2017). *Happy teachers change the world: A guide for cultivating mindfulness in education*. Parallax Press.
- Hunt, J., & Eisenberg, D. (2010). Mental health problems and help-seeking behavior among college students. *Journal of Adolescent Health, 46*(1), 3–10.
- Marshall, L. L., Allison, A., Nykamp, D., & Lanke, S. (2008). Perceived stress and quality of life among Doctor of Pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education, 72*(6), 137.
- Martin, J. M. (2010). Stigma and student mental health in higher education. *Higher Education Research & Development, 29*(3), 259–274.

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370.
- McMahon, D. M. (2007). *The pursuit of happiness: A history from the Greeks to the present*. Penguin.
- Mubtaker, Y. (2024). *Inner Development Goals: Transformational Skills for Sustainable Development*. Yama Mubtaker.
- Naz, N., Iqbal, S. A. B. A., & Mahmood, A. (2017). Stress, anxiety and depression among the dental students of University College of Medicine and Dentistry Lahore; Pakistan. *Pak J Med Health Sci*, 11(4), 1277–1281.
- Pierceall, E. A., & Keim, M. C. (2007). Stress and coping strategies among community college students. *Community College Journal of Research and Practice*, 31(9), 703–712.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719.
- Sen, A. K. (1985). *Commodities and capabilities* (Vol. 7, Professor Dr. P. Hennipman Lectures in Economics: Theory, Institutions, Policy). Elsevier.
- Stallman, H. M. (2010). Psychological distress in university students: A comparison with general population data. *Australian Psychologist*, 45(4), 249–257.
- Stallman, H. M., & Hurst, C. P. (2016). The university stress scale: Measuring domains and extent of stress in university students. *Australian Psychologist*, 51(2), 128–134.
- World Health Organization (2020). *Basic documents* (49th ed.). World Health Organization.

Oltre i confini disciplinari.
Lo storytelling come ecologia transdisciplinare del sapere

Crossing Disciplinary Borders.
Storytelling as a Transdisciplinary Ecology of Knowledge

Silvia Guetta* Greta Martini**

*Università degli Studi di Firenze, Italia, silvia.guetta@unifi.it

**Università degli Studi di Firenze, Italia, greta.martini@unifi.it

ABSTRACT

In un'epoca attraversata da crisi complesse e interconnesse, l'educazione è chiamata a ripensarsi come spazio di esperienza, relazione e trasformazione. Questo contributo propone una pedagogia umanistica transdisciplinare fondata sulla narrazione come forma epistemica, simbolica ed esperienziale, capace di generare consapevolezza critica, competenze etico-affettive e cittadinanza globale. Dopo una ricognizione teorica dei presupposti epistemologici del paradigma narrativo, il lavoro presenta alcune esperienze didattiche transdisciplinari realizzabili nel contesto scolastico, volte a intrecciare letteratura, storia, etica, media literacy e partecipazione attiva. L'oggetto culturale, attivato simbolicamente, diventa dispositivo generativo e catalizzatore di apprendimento trasformativo. La proposta si inserisce nel solco della Carta della Transdisciplinarietà (1994) e risponde alle raccomandazioni UNESCO sull'educazione alla pace e alla cittadinanza globale, offrendo una visione pedagogica integrata, sensibile e rigenerativa.

ABSTRACT

In a world marked by complex and interconnected crises, education must be reimagined as a space for experience, relationship, and transformation. This article outlines a transdisciplinary humanistic pedagogy grounded in storytelling as an epistemic, symbolic, and experiential form, capable of fostering critical awareness, ethical-affective competences, and global citizenship. After a theoretical overview of the narrative paradigm, the paper presents a selection of didactic practices applicable in school settings, designed to weave together literature, history, ethics, media literacy, and civic engagement. The cultural object, symbolically activated, becomes a generative device and a catalyst for transformative learning. Rooted in the principles of the Charter of Transdisciplinarity (1994) and aligned with UNESCO recommendations on peace education and global citizenship, this proposal offers an integrated, sensitive, and regenerative educational vision.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Transdisciplinarity; Storytelling; Narrative paradigm; Transformative learning; Agenda 2030

INTRODUZIONE

In un'epoca segnata dall'iper-specializzazione e dalla subordinazione del sapere a logiche performative e tecniche, l'educazione è oggi più che mai chiamata a una riforma del pensiero (Morin, 1999), capace di trascendere la frammentazione disciplinare per *transitare* verso una visione complessa, che integri saperi eterogenei e dimensioni molteplici dell'esperienza.

Come sostiene Morin, il percorso educativo non dovrebbe orientarsi verso l'accumulo di informazioni, ma formare una "testa ben fatta", capace di collegare, articolare, problematizzare e riflettere. In questo orizzonte epistemologico si colloca la *Carta della Transdisciplinarietà* (Nicolescu, Morin, de Freitas, 1994), che invita a superare i dualismi attraverso una "logica del terzo incluso" – alternativa al principio aristotelico di non contraddizione – per accedere a un sapere che riconosca l'irriducibile complessità dell'umano. La transdisciplinarietà non si limita a integrare le discipline, ma costruisce ponti tra livelli di realtà, attivando un pensiero che connette, genera relazione, transita tra ambiti di senso e apre un dialogo profondo tra scienze, arti e interiorità (Carta, art. 5).

Da questa prospettiva nasce l'idea di una pedagogia che si fonda sulle *humanities*, assumendo la narrazione non come semplice strategia didattica, ma come epistemologia incarnata: un'ecologia del sapere basata sull'esperienza, sull'interpretazione, sulla costruzione condivisa di significato. Questo paradigma affonda le sue radici nel concetto di *Homo Narrans*, proposto da Fisher (1984) e sviluppato da Ricoeur (1990), in cui la narrazione è riconosciuta come matrice profonda dell'identità individuale e collettiva, chiave d'accesso a una conoscenza relazionale, dialogica, trasformativa.

Muovendo dai presupposti teorici del *Rapporto Delors* (1996) e dagli obiettivi dell'Agenda 2030 – in particolare il Target 4.7¹⁰ – la proposta di una rinnovata pedagogia umanistica individua nello *storytelling* una pratica trasformativa, capace di coniugare dimensioni cognitive, etiche ed estetiche. Quando intrecciata alla transdisciplinarietà, la narrazione diventa catalizzatore di obiettivi chiave per il XXI secolo – dalla *media literacy* al pensiero critico, dalla *pattern recognition* alla costruzione di pace – ridefinendo la scuola come comunità di pratiche in cui docenti e studenti co-costruiscono senso.

HOMO NARRANS

Storytelling e apprendimento transdisciplinare

Se la narrazione connette vissuti e identità, attribuisce senso al tempo e ai legami, rivelandosi una forma di sapere incarnato e relazionale, allora per muoversi nella complessità dell'umano è necessario ripensarla non come semplice accessorio del discorso educativo, ma come struttura fondativa dell'esperienza cognitiva e forma epistemica primaria.

Come sottolinea Jerome Bruner, il pensiero narrativo rappresenta una modalità di conoscenza distinta, ma non meno rigorosa, rispetto a quella logico-scientifica, perché si fonda sulla costruzione di significato, sulla negoziazione intersoggettiva del senso e sulla capacità di rendere coerenza al mondo attraverso il racconto (Bruner, 1990). Jean-Marie Schaeffer approfondisce questa prospettiva affermando che l'esperienza estetica della narrativa provoca un'attivazione cognitiva, e che il racconto è un laboratorio simbolico in cui l'individuo esplora e modella la propria visione del mondo.

¹⁰ Il Target 4.7 dell'Agenda 2030 richiede agli Stati membri di "garantire che tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, la cultura della pace e della non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale" (United Nations, 2015, p. 17).

La narrazione, in questa chiave, non serve solo a comunicare o emozionare, ma diventa dispositivo cognitivo e trasformativo, in grado di sostenere processi di comprensione profonda della realtà.

Nicolescu afferma che “la conoscenza disciplinare e transdisciplinare non sono antagoniste ma complementari” (2012, p. 12), e in questo lo storytelling assume una valenza proprio per la sua natura molteplice: attraversa i confini disciplinari e li mette in dialogo, riuscendo ad integrare arti, scienze e vissuto in un unico ordito di senso.

In un paradigma educativo che riconosce la realtà come complessa, stratificata e non compartimentabile, la narrazione – per sua natura transdisciplinare – si configura quindi come uno strumento capace di connettere ciò che appare disgiunto, integrando sapere, esperienza ed emozione nella costruzione di mondi di senso condivisi. Non si limita a rappresentare il mondo: lo plasma, lo rende abitabile e comprensibile, radicandosi nel gesto profondamente umano del *pensiero letterario*, che

per sua essenza, abbraccia e collega tutti gli aspetti relazionali dell'umano: con il mondo, con gli altri, con se stessi, con il passato e con l'avvenire, con la realtà e con la finzione, con la fisicità e con l'astrazione. Dal momento che [...] si elabora prioritariamente tramite il linguaggio, la letteratura mette certamente in atto tutte le potenzialità che quest'ultimo offre, eliminando ogni barriera ‘disciplinare’ artificiosamente, scolasticamente, imposta. (Geat, 2017, p. 7)

DALLA NARRATIVITÀ ALLA PEDAGOGIA UMANISTICA

Un paradigma transdisciplinare

Dall'esigenza di restituire centralità alla persona e al suo processo di costruzione di senso, rispondendo al bisogno educativo di un sapere incarnato, plurale e trasformativo nasce il paradigma transdisciplinare della pedagogia umanistica. Questo approccio si fonda sull'idea che l'essere umano sia, per natura, un *Homo Narrans* – un essere che pensa e apprende raccontando, ascoltando, costruendo e tramandando narrativamente.

Da questi blocchi di partenza, e con la consapevolezza di mettere in relazione cognizione, emozione, spiritualità e corporeità, alla narrazione si riconosce valore come spazio educativo e pratica di connessione, in cui tutti i livelli di realtà si intrecciano in un tessuto profondamente connesso all'umano. Perché ciò accada, la transdisciplinarietà deve saper mantenere la tensione tra strategia metodologica e condizione epistemologica, necessaria per formare soggetti complessi e responsabili, dotati dei giusti strumenti critici. Il sapere non si deve configurare come somma di contenuti, ma come campo in cui lo studente costruisce significati connettendo e intrecciando saperi, affrontando in modo consapevole il rischio dell'interpretazione, e reinserendo l'oggetto culturale nel vissuto personale e collettivo. In questo processo, sviluppa la capacità di orientarsi, scegliere, costruire e trasformare attivamente il proprio percorso di conoscenza.

Come già intuito da Dewey e formalizzato successivamente da Mezirow nella teoria del *Transformative Learning*, l'apprendimento autentico infatti non consiste nell'acquisizione di informazioni, ma nella capacità di trasformare le proprie prospettive, orientando il pensiero verso la consapevolezza critica e la generazione di senso. Per farlo, il docente assume il ruolo di *intellettuale relazionale*, in sintonia con la pedagogia critica di Paulo Freire (1970), in cui l'educazione autentica si realizza come processo orizzontale, dove insegnante e studente co-costruiscono il sapere in un rapporto di reciproca scoperta. L'aula diventa così una *comunità di pratiche* (Wenger, 1998), uno spazio condiviso in cui la partecipazione attiva e la negoziazione dei significati rendono l'apprendimento autentico, situato, riflessivo. In questo contesto, l'oggetto culturale – testo letterario, opera d'arte, film, brano musicale, documento storico, *ac similia* – smette di essere materia inerte di trasmissione unilaterale e diventa dispositivo transdisciplinare, capace di attivare connessioni, memorie e visioni.

Lungi dal ridurre le discipline umanistiche a strumenti ancillari, questa proposta le riconosce come saperi fondativi dell'umano, luoghi privilegiati di mediazione simbolica. La letteratura è uno spazio simbolico in cui l'individuo può esercitare l'immaginazione critica, esplorare l'alterità e costruire senso attraverso l'incontro tra esperienza, emotività e mondi possibili. All'incrocio tra narrazione, esperienza e trasformazione, si colloca dunque l'idea di una pedagogia che usa il sapere umanistico come pratica di cura e responsabilità. In dialogo con i principi espressi nella *Carta della Transdisciplinarietà*, questa proposta pedagogica integra le discipline con le esperienze, in una visione complessa e situata, contribuendo alla costruzione di un'ecologia del sapere orientata alla dignità dell'umano e all'acquisizione di competenze, condizione necessaria per un orizzonte educativo di pace.

COMPETENZE PER LA COMPLESSITÀ

Narrazione, cittadinanza globale e costruzione di pace

Nel nostro tempo attraversato da crisi ecologiche, sociali e culturali, l'educazione è chiamata a formare soggetti capaci di abitare la complessità, riconoscere le connessioni tra fenomeni apparentemente distanti, contribuire alla costruzione di un mondo più giusto, consapevole e sostenibile. In questo, competenze trasversali come pensiero critico, *media literacy*, consapevolezza empatica, cooperazione e *pattern recognition* non sono corollari, ma nervature di un'educazione trasformativa orientata al *lifelong learning*.

Già il Rapporto Delors (UNESCO, 1996) aveva intuito la direzione da prendere, individuando quattro pilastri per l'educazione del XXI secolo: imparare a conoscere, a fare, a vivere insieme e a essere. Con uno sguardo rinnovato alle sfide attuali, l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite ne rilancia le istanze con forza progettuale, in particolare nel Target 4.7, che invita a offrire a tutti gli studenti le competenze per promuovere sviluppo sostenibile, diritti umani, parità di genere, cultura di pace, cittadinanza globale e rispetto per la diversità (UN, 2015). Ma senza una trasformazione reale dei linguaggi educativi, questi obiettivi rischiano di restare aspirazioni retoriche, prive di ricaduta. È qui che si inserisce la proposta transdisciplinare di una pedagogia umanistica, che intreccia saperi e narrazione in un'esperienza capace di generare competenze cognitive, etiche, affettive e relazionali. Educando alla complessità, lo storytelling rivela nessi, disinnescando stereotipi, apre scenari inaspettati. Stimolare le competenze del raccontare, dell'elaborare i vissuti e dell'ascoltare significa riconoscere la presenza e *abitare mondi altri*, vedere relazioni invisibili, costruire coesistenza.

Pensiamo alla *media literacy*, ad esempio. Non è solo decodifica digitale, ma una postura critica: strumento di orientamento essenziale – insieme a *critical thinking* e *pattern recognition* – in un ecosistema comunicativo saturo, manipolatorio e frammentato. L'UNESCO la riconosce come competenza chiave del XXI secolo, utile ad analizzare testi, interrogare codici culturali e smascherare narrazioni tossiche. Lo *storytelling* diventa così palestra viva: analisi, costruzione e confronto tra storie attivano una pratica dialogica fondata sul riconoscimento dell'altro. La narrazione alimenta una pedagogia della pace che disvela, interroga e responsabilizza, facendo della scuola un'officina di cittadinanza globale consapevole, in cui l'apprendimento ritrova profondità, direzione e umanità.

Mettere a confronto contesti e linguaggi educativi differenti “può aprire nuove strade di conoscenza sull'importanza dell'attività laboratoriale [...] per l'integrazione e la partecipazione in ambito educativo” (Guetta, 2024a). Discutere narrativamente dilemmi morali, in questo quadro, incoraggia la riflessione, l'ascolto autentico e l'empatia, che sono alla base del vivere insieme in pace.

DOCENTI E STUDENTI COME CO-COSTRUTTORI DI SENSO

Pratiche per un'educazione esperienziale

Perché la transdisciplinarietà possa incarnarsi nella prassi didattica quotidiana, è necessario costruire un'ecologia dell'apprendimento fondata sulla relazione e sull'esperienza, all'interno di una scuola pensata come una comunità di pratiche (Wenger, 1998), in cui tutti gli attori coinvolti – docente, studente, oggetto culturale – partecipano attivamente alla costruzione del significato e del sapere. Il docente, in questo orizzonte, è un intellettuale relazionale: facilitatore, mediatore e co-apprendente, capace di generare contesti situazionali interroganti. Lo studente, a sua volta, è soggetto cognitivo ed esistenziale, portatore di vissuti e prospettive che si configurano come risorse esperienziali. L'oggetto culturale diventa tramite la narrazione un dispositivo transdisciplinare che intreccia dimensioni cognitive, affettive e simboliche, attivando visioni complesse e riflessioni critiche.

Del resto, l'esperienza estetica genera una conoscenza che sfugge alla logica razionalista, attivando *pattern* simbolici e risonanze emotive (Schaeffer 1999). È su questo terreno che deve fondarsi una pedagogia capace di mettere in dialogo linguaggi molteplici – artistici, scientifici, filosofici, tecnici, storici – riconoscendo pluralità e complessità come principi costitutivi del conoscere. Come afferma Basarab Nicolescu (2002), il *terzo incluso* rappresenta una logica alternativa e generativa, che permette al sapere di trasformarsi in comprensione e alla disciplina di aprirsi al reale secondo una postura epistemologica e professionale capace di *abitare*¹¹ l'oggetto culturale con consapevolezza.

La terza dinamica, quella dello stato-T, si esercita a un altro livello di realtà, dove ciò che appare disgiunto è in realtà unito e ciò che appare contraddittorio è percepito come non contraddittorio. [...] In una triade del terzo incluso, i tre termini coesistono nello stesso momento nel tempo. (Nicolescu, 2002, p. 29)

Docenti e studenti, co-costruttori di senso, sono chiamati a incarnare “rigore, apertura e tolleranza” – tratti fondanti della transdisciplinarietà (Carta, art. 14) – per trasformare l'aula in uno spazio critico e relazionale. Ne derivano esperienze didattiche molteplici: laboratori narrativi, percorsi di scrittura, performance art e pratiche interpretative che intrecciano linguaggi diversi. In questi spazi dinamici prende forma un'educazione alla complessità che, come afferma Morin (2001), collega il sapere al contesto e l'individuo alla società. La narrazione, come ordito di senso, diventa principio attivo dell'apprendimento trasformativo: motiva, stimola, attiva un'intelligenza etico-emotiva e simbolica. La scuola, così, smette di contenere saperi per diventare luogo vivo e plurale, dove il sapere si intreccia alla vita e apre spazi di possibilità.

OGGETTI CULTURALI E PRATICHE NARRATIVE

Percorsi transdisciplinari tra teoria ed esperienza

Esperienze didattiche che mettono in dialogo pratiche narrative e approcci transdisciplinari sono già note nel panorama internazionale, e dimostrano che quando il sapere è esperito in prima persona può trasformarsi in coscienza attiva, generando visioni alternative del mondo e impatti reali sul tessuto sociale. Freire ricorda che l'educazione autentica non si riduce a un atto trasmissivo, ma si configura

¹¹ Il concetto di “abitare il sapere” si inserisce nella cornice della complessità di Edgar Morin, secondo cui la conoscenza non è mai neutra né separabile dall'esperienza vissuta. Apprendere significa abitare un sistema di saperi e livelli di realtà interconnessi, in cui il soggetto si confronta con la complessità del mondo in modo incarnato, affettivo e trasformativo.

come *praxis*, ovvero “azione e riflessione sull’uomo e sul mondo per trasformarlo” (Freire, 1970, p. 84), in quello che è un processo narrativo di costruzione dialogica di significato ed esperienza (Bruner 1996). Il progetto *JustUs*, ideato da Elspeth Tilley (2024), ad esempio, ha utilizzato il teatro applicato per esplorare criticamente i temi della giustizia sociale tramite laboratori di simulazione storica e riscrittura creativa: gli studenti hanno partecipato alla ricostruzione attiva di eventi complessi, sviluppando *agency*, pensiero critico e consapevolezza etica. Un simile approccio trova radici profonde nelle riflessioni di Martha Nussbaum, secondo cui le arti e le scienze umane sono essenziali alla formazione di cittadini democratici, poiché la capacità narrativa “consente di immaginare il mondo dal punto di vista di un’altra persona” (Nussbaum 2010, p. 36) ed esercitare l’empatia come strumento di coesistenza.

Narrare non è solo raccontare, ma costruire percorsi, abitare mondi e generare coscienza attraverso l’oggetto culturale, inteso come medium cognitivo ed emotivo, capace di attivare letture multiple e riflessioni etiche, storiche e sociali. Così il sapere diventa spazio simbolico e protettivo: una “scena didattica” dove gli studenti affrontano temi complessi elaborando il vissuto attraverso lo sguardo trasfigurante del linguaggio artistico e letterario. Traslando la propria soggettività in quella di un personaggio narrativo, gli studenti riescono ad avvicinarsi a nodi problematici senza esporsi direttamente: è attraverso la finzione che l’identificazione avviene, e con essa l’esperienza di emozioni e dilemmi morali che, pur filtrati, agiscono su un piano personale e profondo. Tale coinvolgimento, per essere davvero formativo, deve avvenire all’interno di un contesto educativo improntato alla fiducia, al rispetto e alla cura relazionale, in cui lo spazio simbolico del racconto venga mediato con attenzione, cautela e responsabilità da parte del docente.

È proprio questa distanza apparente che consente una partecipazione autentica: attraverso la narrazione e la mediazione, il vissuto si fa conoscenza incarnata, generando consapevolezza e competenze trasversali di tipo cognitivo, relazionale ed etico.

Molte opere letterarie si prestano ad applicazioni di questo tipo. La dinamica dei *Promessi Sposi* offre spunti per riflettere su fenomeni relazionali come bullismo, prevaricazione, stalking, violenza emotiva, riportandone lo studio nel novero di esperienze conosciute dagli studenti. *Se questo è un uomo* diventa un dispositivo etico-narrativo in cui la parola è resistente, atto testimoniale che interroga dignità, alterità, colpa e memoria. La letteratura distopica e post-coloniale arricchisce ulteriormente questo orizzonte: *1984* di Orwell, *Il racconto dell’ancella* di Atwood, *Il mondo nuovo* di Huxley, *The Hungry Tide* di Ghosh offrono occasioni per interrogare potere, linguaggi, identità, diseguaglianze e sfide ecologiche. In questo modo, non solo *cosa* si racconta, ma anche *come, da dove e quando* diventano categorie educative fondamentali per il pensiero critico. Agendo come ponte cognitivo ed emotivo tra sapere, esperienza e coscienza, ogni oggetto culturale può diventare un habitat formativo esperienziale: un laboratorio di complessità dove si impara non solo ad analizzare, ma ad abitare, riconoscere, trasformare il sapere perché

un’educazione autentica non può privilegiare l’astrazione, come strumento di conoscenza, rispetto ad altri. Essa deve insegnare a contestualizzare, concretizzare e globalizzare. L’educazione transdisciplinare rivaluta il ruolo dell’intuizione, dell’immaginazione, della sensibilità e del corpo nella trasmissione delle conoscenze. (Carta della Transdisciplinarietà, 1994, art. 13)

Il paradigma umanistico, così delineato, può innestarsi in dialogo fertile con altri approcci educativi consolidati e innovativi che condividono la centralità dell’esperienza e della partecipazione attiva dello studente, e che mirano a superare i confini rigidi tra le discipline. Pratiche come il *Service*

*Learning*¹² e modelli didattici che promuovono l'autonomia, la ricerca attiva e la cooperazione tra pari rappresentano strumenti efficaci per sviluppare posture riflessive, trasformative, collaborative. La forza di questa proposta sta nella sua autonomia operativa: applicabile anche all'interno della didattica tradizionale, offre percorsi accessibili, agili e incisivi, capaci di attivare competenze chiave come il pensiero critico, la consapevolezza culturale e sociale. Fondamentale, però, è che simili attività si svolgano in un contesto didattico democratico, solido e relazionalmente sicuro, con una cornice di senso chiara e supervisionata, affinché la costruzione immaginaria possa generare consapevolezza etica senza semplificazioni o distorsioni.

Lupus in fabula e propaganda: pattern recognition e cittadinanza consapevole

L'attività si fonda sull'esperienza della simulazione narrativa applicata alla propaganda, con l'obiettivo di favorire la pattern recognition e sviluppare competenze critiche in merito alla comunicazione persuasiva. Dopo un lavoro preliminare di analisi sul testo di Orwell *La Fattoria degli Animali* e documenti storici per comprendere i meccanismi retorici della propaganda, gli studenti partecipano a una simulazione ispirata al gioco di ruolo noto come *Lupus in fabula*, guidata dal docente in veste di narratore. Ogni partecipante riceve un ruolo segreto, assegnato casualmente tra due fazioni opposte – una “dominante” e una “resistente” – che solo il narratore conosce. L'obiettivo è convincere gli altri della propria posizione, usando le tecniche persuasive analizzate e mimando le dinamiche tipiche della propaganda storica e mediatica.

Durante la simulazione, i “giocatori” interagiscono in un contesto narrativo controllato in cui le alleanze, le accuse e i sospetti vengono costruiti attraverso il linguaggio e gestiti dal docente che agisce da mediatore. Nei momenti di “notte narrativa”, solo la fazione dominante apre gli occhi e si riconosce, proprio come nel gioco originale, aumentando la tensione e la necessità di utilizzare argomentazioni forti e coerenti.

Solo dopo la chiusura del gioco, in fase riflessiva, si passa alla rielaborazione scritta: ciascun partecipante ricostruisce le proprie strategie e quelle osservate nei compagni, tracciando una mappa collettiva dei pattern linguistici e comportamentali della propaganda.

Il fine non è solo la decostruzione dei dispositivi retorici legati alla storia, ma anche lo sviluppo di anticorpi etici e critici per la formazione di uno sguardo consapevole sul presente: la capacità di riconoscere tentativi di manipolazione da parte dei media, di qualunque natura essi siano.

Alda Merini e il simbolico come spazio sicuro per l'empatia e l'autocoscienza

Il terzo esempio si concentra sull'attivazione del pensiero critico e dell'autocoscienza emotiva, a partire da testi che tematizzano il dolore psichico, la marginalità e l'identità ferita. Le poesie di Alda Merini – insieme alle scritture di Sylvia Plath o narrazioni come *Il fu Mattia Pascal* – vengono proposte come schermi simbolici attraverso cui gli studenti possono esplorare emozioni complesse senza sovraesporsi. La narrazione poetica agisce come *luogo terzo*: uno spazio intermedio capace di sospendere il giudizio morale, attivare risonanze empatiche e generare una riflessione profonda. Trattandosi di tematiche particolarmente sensibili, è fondamentale che la proposta venga attivata all'interno di un contesto relazionale positivo, supportivo e non giudicante, in grado di garantire

¹² Basato su radici pedagogiche più ampie, con John Dewey e Paulo Freire come precursori, il termine *Service Learning* è stato coniato alla fine degli anni Sessanta da Robert Sigmon e William Ramsey. È una metodologia educativa che integra l'apprendimento curricolare con attività di servizio alla comunità, favorendo lo sviluppo di competenze, conoscenze e consapevolezze etico-sociali attraverso l'esperienza concreta e la riflessione critica.

sicurezza emotiva e mediazione attenta da parte del docente, che la articola in due fasi: da un lato, l'analisi dei testi; dall'altro, la produzione di riscritture personali ispirate a personaggi storici o contemporanei.

Questo doppio movimento trasfigura l'esperienza in sapere situato che può essere condiviso. Il percorso si completa con una condivisione volontaria dei testi o con una riflessione meta-esperienziale sull'atto della scrittura, valorizzando il gruppo come *safe space* in cui apprendere anche l'ascolto empatico e il rispetto dell'alterità. In sintonia con le teorie sull'intelligenza emotiva, il laboratorio stimola una consapevolezza empatica più profonda, e

l'empatia, come abbiamo visto, conduce alla cura, all'altruismo e alla compassione. Vedere le cose dalla prospettiva di un altro indebolisce gli stereotipi, promuovendo così la tolleranza e l'accettazione delle differenze. (Goleman, 1995, p. 285)

La poesia, così attivata, favorisce quella *perspective transformation* che consente di riformulare le proprie cornici di significato (Mezirow, 1997), coltivando la capacità – come osserva Martha Nussbaum – di immedesimarsi nella vita degli altri, imparando a riconoscere e comprendere emozioni altrui e proprie attraverso il racconto. Questa attitudine narrativa diventa così una via per esercitare e sviluppare una coscienza etica e relazionale, le quali capacità

sono sempre più richieste nella nostra società pluralista, poiché permettono alle persone di convivere nel rispetto reciproco e di creare la possibilità di un discorso pubblico produttivo. Queste sono le arti fondamentali della democrazia. (Goleman, 1995, p. 285)

CONCLUSIONI

Il paradigma transdisciplinare della pedagogia umanistica si fonda sull'idea che il sapere non sia un oggetto da acquisire, ma un'esperienza da abitare, in cui l'oggetto culturale diventa catalizzatore di apprendimenti trasformativi, generatore di consapevolezza etiche, interrogazioni profonde e forme di impegno attivo.

Radicandosi nello spirito della *Carta della Transdisciplinarietà*, questa proposta si configura come attuazione concreta del suo invito a oltrepassare la frammentazione epistemologica, promuovendo una riforma del pensiero in linea con le intuizioni sulla complessità di Morin e la logica del terzo incluso di Nicolescu. “La transdisciplinarietà non cerca il dominio fra più discipline, ma l'apertura delle discipline a ciò che le accomuna e a ciò che le supera.” (Carta della Transdisciplinarietà, 1994, art. 3): rigenerarle in chiave dialogica significa riportarle nell'esperienza dello studente, rimetterle in comunicazione attraverso il linguaggio narrativo che, come ponte simbolico, connette i saperi e i soggetti che li abitano. Questo cambio di sguardo valorizza i repertori culturali della struttura scolastica, invitando docenti e studenti a *osare* nuove forme di interpretazione e co-costruzione *usando* l'attivazione narrativa dell'oggetto culturale per aprire lo spazio orizzontale in cui la conoscenza si fa esperienza e l'apprendimento diventa relazione.

Tale approccio risponde alle raccomandazioni sull'educazione alla cittadinanza globale, alla pace e allo sviluppo sostenibile, e dà forma concreta ai quattro pilastri del *Delors Report* – conoscere, fare, essere e vivere insieme – che qui si incarnano in una sintesi narrativa ed esperienziale all'interno di comunità di pratiche autentiche, dove ogni attore partecipa attivamente al processo educativo. Così prende forma una pedagogia che, invece di frammentare e ridurre, ricompone ed amplifica. In questo modo, la narrazione si configura come fondamento etico di un'ecologia transdisciplinare del sapere,

capace di abbracciare la complessità del presente e generare, attraverso la parola condivisa, coscienza critica, cittadinanza globale e cultura di pace.

BIBLIOGRAFIA

Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning: Four lectures on mind and culture*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Commissione Europea. (2018). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione europea, C189/1.

Fischer, W. R. (1984). *Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument*. *Communication Monographs*, 51(1), 1–22.

Freire, P. (1996). *Pedagogy of the oppressed*. London: Penguin.

Geat, M. (a cura di). (2017). *Il pensiero letterario come fondamento di una testa ben fatta*. Roma: RomaTrE-Press.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.

Guetta, S. (2024a). *Laboratori e strategie di comunicazione attraverso le arti. Sentieri verso la pace con noi stessi e gli altri*. Roma: Aracne.

Guetta, S. (2024b). *Un banco di prova: educare alla convivenza pacifica e alla cittadinanza globale*. *Testimonianze*, 555–556, 47–55.

Guetta, S. (2025). Intersections among Higher Education, Peace Education, Sustainability and Service Learning: Civic engagement for the present and the future. In Scuola Democratica (Ed.), *Proceedings of the Third International Conference of the journal Scuola Democratica. Education and/or Social Justice. Vol. 1: Inequality, Inclusion, and Governance* (pp. 1250–1262). Associazione “Per Scuola Democratica”.

Herman, D. (2013). *Storytelling and the sciences of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mezirow, J. (2003). *Transformative learning as discourse*. *Journal of Transformative Education*, 1(1), 58–63.

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Morin, E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

Nicolescu, B., Morin, E., & de Freitas, L. (1994). *Carta della Transdisciplinarietà*. Arràbida: UNESCO.

Nicolescu, B. (2002). *Manifesto of transdisciplinarity*. Albany: State University of New York Press.

Nicolescu, B. (2012). *The need for transdisciplinarity in higher education in a globalized world*. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 3.

Nussbaum, M. C. (2014). *Non per profitto: Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.

Orefice, P. (2009). La Ricerca Transdisciplinare nella Creazione dei Saperi e del Cambiamento Equilibrato della realtà per l'Ecumanesimo planetario. In F. Batini & M. Da Vela (a cura di), *Educazione degli adulti: strategie per il futuro* (pp. 33–41). Massa: Transeuropa.

Orefice, P. (2011). L'orientamento teorico e operativo della Cattedra UNESCO di Firenze. In P. Orefice, G. Del Gobbo, M. R. Mancaniello, & S. Guetta (a cura di), *Orientamenti teorici e azioni strategiche, Cattedra Transdisciplinare UNESCO Sviluppo Umano e Cultura di Pace* (pp. 31–44). Firenze: Firenze University Press.

Ricoeur, P. (1990). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.

Schaeffer, J.-M. (1999). *Pourquoi la fiction?* Paris: Seuil.

Schaeffer, J.-M. (2017). *Piccola ecologia degli studi letterari*. Macerata: Quodlibet.

Tilley, E. (2024). *Applied theatre as transdisciplinary research: JustUs and the quest for second-order change*. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 29(1), 214–232.

UN. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015, A/RES/70/1.

UNESCO. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (The Delors Report)*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO. (2023). *Global citizenship education for lifelong learning: A conceptual framework*. Paris: UNESCO.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

ATTRIBUZIONI

L'introduzione, i paragrafi *Competenze per la complessità, docenti e studenti come co-costruttori di senso* e le *Conclusioni* sono da attribuire a Silvia Guetta. I paragrafi *Homo Narrans, Dalla narratività alla pedagogia umanistica* e *Oggetti culturali e pratiche narrative* sono da attribuire a Greta Martini.

Service-Learning and Complex Thinking Development: A Transdisciplinary Approach to Education

Patrizia Lotti*, Lorenza Orlandini**

* Escuela Interancional Doctorado de la Universidad Nacional de Educación a Distancia (EIDUNED), plotti1@alumno.uned.es; Istituto Nazionale di Documentazione e Innovazione per la Ricerca Educativa (INDIRE), p.lotti@indire.it

** Indire (Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione, Ricerca Educativa), Italia, l.orlandini@indire.it

ABSTRACT

Il contributo analizza il potenziale educativo del Service-Learning (SL) come approccio metodologico e filosofico capace di promuovere lo sviluppo del pensiero complesso e transdisciplinare. In risposta alla crescente complessità del sapere e delle sfide sociali, il SL integra l'apprendimento formale con l'impegno civico, stimolando la costruzione di conoscenze critiche, etiche e situate. Come filosofia educativa, approfondisce temi chiave quali la solidarietà, la responsabilità sociale e la cittadinanza attiva, promuovendo un modello educativo orizzontale e partecipativo. Come metodo didattico, incoraggia l'interazione tra curriculum, servizio e valori, connettendo teoria e pratica attraverso esperienze reali con la comunità. L'articolo evidenzia la capacità del SL di trasformare le istituzioni educative, favorendo la transdisciplinarietà, la costruzione partecipata del sapere e un impegno etico verso la società. Basato su teorie dell'apprendimento trasformativo ed esperienziale, il SL supporta lo sviluppo di competenze cognitive, sociali ed emotive. Infine, si sottolinea il ruolo del SL nella promozione della transdisciplinarietà, spazio in cui gli studenti diventano co-costruttori attivi della conoscenza, sviluppando le competenze necessarie per affrontare le sfide del XXI secolo e contribuire al bene comune.

ABSTRACT

The article examines the educational potential of Service-Learning (SL) as both a methodological and philosophical approach capable of promoting the development of complex and transdisciplinary thinking. In response to the growing complexity of knowledge and social challenges, SL integrates formal learning with civic engagement, fostering the construction of critical, ethical, and contextually grounded knowledge. As an educational philosophy, it delves into key themes such as solidarity, social responsibility, and active citizenship, promoting a horizontal and participatory educational model. As a teaching method, it encourages the interplay between curriculum, service, and values, connecting theory and practice through real-life community experiences. The article highlights SL's ability to transform educational institutions by supporting transdisciplinarity, collaborative knowledge construction, and an ethical commitment to society. Based on theories of transformative and experiential learning, SL nurtures the development of cognitive, social, and emotional skills. Finally, it emphasizes the role of SL in fostering transdisciplinarity—a realm where students become active co-constructors of knowledge, developing the competencies needed to address the challenges of the 21st century and contribute to the common good.

KEYWORDS / PAROLE CHIAVE

Service-Learning; Transdisciplinarietà; Pensiero Complesso; Apprendimento esperienziale; Solidarietà
Service-Learning; Transdisciplinarity; Complex Thinking; Experiential Learning; Solidarity

INTRODUZIONE

Nel panorama educativo contemporaneo, caratterizzato da una crescente complessità e interconnessione dei saperi, emerge con forza la necessità di approcci pedagogici capaci di superare i tradizionali confini disciplinari e di promuovere forme di conoscenza integrate e contestualizzate. In questo scenario, il Service-Learning (SL) si configura come un approccio educativo particolarmente significativo, in grado di coniugare l'apprendimento formale con l'impegno civico e l'intervento sociale nella comunità, favorendo lo sviluppo di un pensiero complesso (Morin, 2020; 2021) e transdisciplinare (Orefice & Orefice, 2023). Il presente contributo intende esplorare le potenzialità del SL come strumento metodologico fondamentale in ambito psico-pedagogico, capace di promuovere una conoscenza complessa e partecipata. La riflessione si concentra in particolare sul modo in cui l'approccio transdisciplinare, alla base del SL, individua nella solidarietà un ponte concettuale che collega la conoscenza alla partecipazione attiva, facilitando la costruzione di saperi condivisi e favorendo lo sviluppo individuale e collettivo. Il SL integra l'apprendimento formale con l'intervento sociale nella e con la comunità, rispondendo a bisogni reali e sviluppando contemporaneamente forme di apprendimento non formale. La sua diffusione è avvenuta principalmente attraverso le pratiche, tanto da risultare, come evidenziato dalla letteratura internazionale, *over named* e *over-defined* (Furco, 1996). Nonostante questa pluralità terminologica, negli ultimi due decenni si è progressivamente affermata a livello internazionale la denominazione univoca inglese di *Service-Learning* e spagnola di *Aprendizaje-Servicio*.

La storia del SL è tuttavia più lunga e articolata, caratterizzata dall'utilizzo di denominazioni diverse anche all'interno della medesima lingua, ma in contesti geografici e culturali differenti. Questa varietà terminologica riflette le diverse sensibilità culturali che hanno influenzato lo sviluppo di questo approccio nei vari contesti nazionali. Attualmente, esistono numerose reti nazionali e internazionali che ne facilitano la diffusione e l'approfondimento, come l'European Observatory of Service-Learning in Higher Education, con la relativa associazione europea che promuove annualmente un congresso europeo periodico, o la nascente associazione culturale e scientifica "UNiSL - Associazione Universitaria italiana per il Service-Learning". A livello internazionale, il SL viene concettualizzato sia come filosofia educativa, definendo lo stile di un'istituzione scolastica in relazione alla forma delle sue relazioni interne ed esterne, sia come metodo didattico, qualificando modalità di innovazione e rigenerazione dell'educazione formale attraverso strategie attive di insegnamento-apprendimento

IL SERVICE-LEARNING COME FILOSOFIA

Come filosofia educativa, il SL invita a riflettere su diversi temi fondamentali che riguardano la formazione integrale della persona. Attraverso l'integrazione tra apprendimento scolastico e impegno civico, questa proposta pedagogica approfondisce questioni centrali come la cittadinanza attiva, la solidarietà, la responsabilità sociale, l'etica del servizio e il valore dell'esperienza concreta nella costruzione del sapere.

La direzione bidirezionale fra contesto formale e non formale dell'apprendimento

Il SL promuove un'interazione dinamica tra l'apprendimento che avviene in contesti formali (come la scuola o l'università) e quello che si sviluppa in contesti non formali e di realtà (come le organizzazioni comunitarie), attraverso esperienze informali di apprendimento situato. Questa relazione bidirezionale permette di superare la tradizionale separazione tra teoria e pratica, tra sapere accademico e sapere esperienziale, favorendo una visione integrata della conoscenza. Secondo Eyster

e Giles (1999), questa integrazione tra contesti di apprendimento diversi rappresenta uno degli elementi più innovativi, in quanto permette di «collegare il personale e il sociale, l'individuale e il comunitario, l'accademico e il civico» (p. 14). Le ricerche di Bringle e Hatcher (2011) hanno dimostrato come questa integrazione favorisca lo sviluppo di competenze trasversali, difficilmente acquisibili in contesti esclusivamente formali. In particolare, uno studio longitudinale condotto da Astin et al. (2000) su oltre 22.000 studenti universitari ha evidenziato come la partecipazione a programmi di SL abbia un impatto significativo sullo sviluppo di competenze accademiche, civiche e personali, proprio grazie all'integrazione tra apprendimento formale ed esperienze nella comunità. La ricerca di Kiely (2005) sull'apprendimento trasformativo nel SL internazionale ha inoltre evidenziato come l'interazione tra contesti formali e non formali possa generare profondi cambiamenti nelle prospettive degli studenti, nei loro valori e nelle loro identità. Questo processo di trasformazione è facilitato dalla continua oscillazione tra teoria e pratica, tra riflessione e azione, che caratterizza questo approccio educativo.

L'uguaglianza dei partecipanti

Un elemento distintivo del SL è il riconoscimento dell'uguaglianza tra tutti i soggetti coinvolti nel processo educativo, che si fonda sul rispetto delle differenze e sulla reciprocità nell'esperienza, superando la tradizionale asimmetria tra chi insegna e chi apprende, tra chi offre un servizio e chi lo riceve. Il SL promuove una solidarietà orizzontale (Tapia, 2006), in altri casi definita principio di reciprocità (Butin, 2003) riconoscendo che tutti i partecipanti – studenti, insegnanti e comunità – contribuiscono in modo paritario al processo di crescita e trasformazione.

Saltmarsh e Hartley (2011) hanno approfondito questo aspetto, evidenziando come il SL possa contribuire a democratizzare la conoscenza, riconoscendo il valore dei saperi non accademici e promuovendo un dialogo paritario tra università e comunità. La loro ricerca sulla *engaged scholarship* ha dimostrato come questo approccio possa trasformare non solo le pratiche didattiche, ma anche le strutture istituzionali e le culture organizzative delle università, promuovendo una maggiore apertura verso la comunità e una valorizzazione dei saperi locali.

Studi empirici condotti da Mitchell (2008) hanno inoltre evidenziato come il SL, quando orientato alla giustizia sociale, possa contribuire a ridurre le disuguaglianze sociali, promuovendo relazioni di reciprocità tra studenti e comunità. La sua analisi del *critical service-learning* ha mostrato come questo approccio possa favorire la consapevolezza critica degli studenti rispetto alle strutture di potere e alle disuguaglianze sociali, promuovendo un impegno attivo per il cambiamento sociale. La ricerca di Stoecker et al. (2009) ha inoltre evidenziato l'importanza di coinvolgere attivamente la comunità in tutte le fasi del processo di SL, dalla definizione dei problemi alla valutazione dei risultati, per garantire una reale reciprocità ed evitare forme di "colonialismo accademico".

L'apprendimento situato

Il SL si basa su un'idea di apprendimento situato che favorisce la rigenerazione dei saperi, lo sviluppo valoriale e l'acquisizione di competenze complesse. L'apprendimento non viene concepito come mera trasmissione di conoscenze astratte, ma come processo attivo di costruzione di significati attraverso l'esperienza diretta e la riflessione critica. In questo modo, i saperi disciplinari vengono reinterpretati alla luce delle esperienze sul campo, acquisendo maggiore profondità e rilevanza. Il concetto di apprendimento situato, teorizzato da Lave e Wenger (1991), trova in questo framework educativo una delle sue applicazioni più significative. Come evidenziato da Felten e Clayton (2011), permette di contestualizzare l'apprendimento in situazioni reali, favorendo lo sviluppo di una comprensione più profonda e duratura dei concetti teorici. La loro metanalisi di studi empirici sul SL ha dimostrato come questo approccio favorisca lo sviluppo di competenze cognitive di alto livello, come il pensiero critico, la risoluzione di problemi complessi e la capacità di analisi. Le ricerche di Steinke e Fitch

(2007) hanno inoltre evidenziato come esso possa contribuire allo sviluppo del pensiero epistemico, ovvero la capacità di riflettere criticamente sui processi di costruzione della conoscenza. Il loro studio ha dimostrato come gli studenti coinvolti in percorsi di SL sviluppino una maggiore consapevolezza della natura situata e contestuale della conoscenza, superando visioni assolutistiche o relativistiche del sapere. Yorio e Ye (2012), nella loro metanalisi di 40 studi empirici sul SL, hanno inoltre evidenziato come questo approccio favorisca lo sviluppo di competenze sociali, personali e cognitive, grazie alla sua capacità di integrare teoria e pratica, riflessione e azione, apprendimento individuale e collettivo.

La correlazione con altre teorie

Il SL si pone in dialogo con altre teorie pedagogiche, tra cui la comunità di pratica (Wenger, 1998), il project approach (Katz & Chard, 2000), il work-based learning (Raelin, 2000) e la ricerca-azione partecipata (Reason & Bradbury, 2008). Questa interconnessione teorica lo arricchisce di strumenti concettuali e metodologici, permettendo di interpretare in modo più articolato i processi di apprendimento che si sviluppano nell'interazione tra istituzione educativa e comunità. Giles e Eyler (1994) hanno esplorato le radici teoriche del SL, evidenziando come questo approccio si fondi principalmente sul pragmatismo di John Dewey, in particolare sulla concezione dell'esperienza come fonte di apprendimento e sulla visione dell'educazione come processo di crescita individuale e sociale. La loro analisi ha mostrato come il SL possa essere interpretato come un'applicazione contemporanea delle teorie deweyane sull'educazione democratica e sull'apprendimento esperienziale. Butin (2010) ha approfondito le connessioni tra questo framework e le teorie critiche dell'educazione, evidenziando come esso possa contribuire a trasformare le strutture di potere all'interno delle istituzioni educative e nella società più ampia. La sua analisi del Service-Learning come pratica post-moderna ha mostrato come questo approccio possa favorire la decostruzione di categorie binarie (come teoria/pratica, mente/corpo, accademico/civico) e promuovere una visione più complessa e integrata della conoscenza.

Le ricerche di McMillan et al. (2016) hanno inoltre evidenziato le connessioni tra SL e teorie del capitale sociale, mostrando come questo approccio possa contribuire a costruire reti di relazioni e fiducia reciproca tra università e comunità. Il loro studio longitudinale ha dimostrato come i programmi di SL possano generare forme di capitale sociale *bridging* (che collega gruppi sociali diversi) e *bonding* (che rafforza i legami all'interno di gruppi omogenei).

Jacoby (2015) ha infine esplorato le connessioni tra SL e teorie dell'apprendimento trasformativo, evidenziando come questo approccio possa favorire profondi cambiamenti nelle prospettive degli studenti, nei loro valori e nelle loro identità. La sua analisi ha mostrato come il SL, attraverso l'integrazione di esperienza, riflessione e dialogo, possa promuovere quella *dissonanza cognitiva* che, secondo Mezirow (1991), è alla base di ogni apprendimento trasformativo.

IL SERVICE-LEARNING COME METODO EDUCATIVO

Come metodo educativo, il SL approfondisce altri temi significativi alla base dello sviluppo integrale degli studenti. Non limitandosi alla trasmissione di conoscenze e incoraggiando un approccio olistico all'apprendimento, il SL permette di esplorare contenuti trasversali che collegano diverse discipline. Attraverso il coinvolgimento attivo degli studenti e l'applicazione pratica delle teorie, il SL promuove

una comprensione più profonda e innalza l'interesse verso i temi trattati, stimolando il pensiero critico e la creatività.

Il SL promuove processi di innovazione didattica e organizzativa attraverso la collaborazione interprofessionale. L'implementazione di percorsi richiede infatti un ripensamento delle pratiche didattiche tradizionali e delle strutture organizzative delle istituzioni educative, favorendo la collaborazione tra docenti di diverse discipline, tra docenti e professionisti esterni, tra istituzioni educative e organizzazioni comunitarie.

L'interazione equilibrata tra curriculum, servizio e valori

Un aspetto centrale del Service-Learning (SL) come metodo educativo è l'interazione equilibrata tra le dimensioni del curriculum istituzionale, del servizio comunitario e dei valori etici. Questa interazione non solo consente di integrare gli obiettivi di apprendimento formale, ma promuove anche un senso di responsabilità sociale e impegno civico tra gli studenti. Attraverso il coinvolgimento diretto in esperienze di servizio, gli studenti hanno l'opportunità di confrontarsi con le problematiche della comunità, applicando le conoscenze acquisite in aula in contesti reali. Secondo Eyer e Giles (1999), il Service-Learning arricchisce l'apprendimento degli studenti, facilitando la connessione tra teoria e pratica, stimolando la riflessione critica e la consapevolezza dei problemi sociali, favorendo lo sviluppo di cittadini attivi e consapevoli. Inoltre, le esperienze di servizio contribuiscono alla formazione di valori etici, promuovendo l'empatia e il rispetto per le diversità. L'integrazione di queste dimensioni crea un'esperienza educativa olistica e significativa.

Come evidenziato da Bringle e Hatcher (2002), il SL implica un processo in cui gli studenti sviluppano competenze accademiche e contemporaneamente abilità interpersonali e relazionali, fondamentali per una partecipazione attiva nella società. Attraverso questo approccio, quindi, le istituzioni educative possono formare professionisti competenti e cittadini impegnati che riconoscono l'importanza della loro contribuzione alla comunità (Orlandini, 2017).

L'interazione tra apprendimento esperienziale e azione orientata al bene comune

Il SL promuove un'interazione virtuosa tra l'apprendimento esperienziale significativo e l'azione orientata al bene comune, favorendo lo sviluppo di una consapevolezza etica negli studenti. Attraverso l'impegno in attività di servizio alla comunità, gli studenti non solo apprendono contenuti disciplinari, ma sviluppano anche una sensibilità etica e una responsabilità sociale. Attraverso l'impegno in attività di servizio alla comunità, gli studenti non solo apprendono contenuti disciplinari, ma sviluppano anche una sensibilità etica e una responsabilità sociale (Mortari, 2017). L'approccio, in continuità con il pensiero deweyano, che considera l'esperienza come fondamento dell'apprendimento autentico, risponde alle esigenze formative della società contemporanea, orientata verso la promozione di competenze trasversali e valori civici.

Le relazioni con la comunità e lo sviluppo della conoscenza etica

Il SL offre indicazioni e interpretazioni sulle modalità di relazione con la comunità, sulle tipologie di intervento e sullo sviluppo della conoscenza etica e valoriale. Queste indicazioni metodologiche permettono di orientare la progettazione e l'implementazione di percorsi di Service-Learning, garantendo la qualità dell'esperienza educativa e l'efficacia dell'intervento sociale. Secondo Sandu e Frunza (2019), il SL favorisce lo sviluppo di una "sensibilità etica situata", ovvero la capacità di riconoscere le implicazioni morali delle proprie azioni in contesti specifici. Questa competenza risulta particolarmente rilevante in una società complessa caratterizzata da dilemmi etici sempre più articolati.

IL SERVICE-LEARNING COME PONTE VERSO LA TRANSDISCIPLINARITA'

Il SL, per le sue caratteristiche intrinseche, si configura come un approccio educativo particolarmente adatto a promuovere lo sviluppo del pensiero complesso e transdisciplinare. La transdisciplinarietà, come definita da Basarab Nicolescu (1996), si distingue dalla multi e interdisciplinarietà per il suo tentativo di comprendere la realtà oltre i confini disciplinari, attraverso l'integrazione dei diversi livelli di realtà e la logica del terzo incluso. Operando all'intersezione tra istituzione educativa e comunità, tra teoria e pratica, tra apprendimento formale e non formale, rappresenta un *ecotono pedagogico* (del Campo, 2014) o un *border crossing* (Osman & Petersen, 2013; Hayes & Cuban, 1997), un luogo di confine dove si generano nuove forme di conoscenza e di apprendimento. Questa posizione favorisce lo sviluppo di un pensiero complesso, capace di cogliere le interconnessioni tra fenomeni apparentemente distanti e di integrare saperi provenienti da ambiti disciplinari diversi.

La complessità delle sfide sociali a cui il SL cerca di rispondere richiede infatti un approccio transdisciplinare, che superi la frammentazione dei saperi e promuova una visione olistica della realtà. Gli studenti, impegnati in attività di servizio alla comunità, sono chiamati a mobilitare conoscenze e competenze provenienti da diverse discipline, a integrarle in modo creativo e applicarle a situazioni reali complesse. Questo costruire «insieme qualcosa perché tutti trovino un senso condiviso» attraverso il raccordo fra la formazione scolastica o universitaria e la realtà andando oltre il suo utilizzo strumentale fa assumere a tutti i suoi protagonisti «la responsabilità di costruire insieme un mondo che renda possibile una buona qualità della vita» (Mortari, 2017, pp 14-24). Inoltre, il SL promuove una forma di conoscenza partecipata, che si costruisce attraverso l'interazione tra diversi attori sociali e la valorizzazione di saperi non accademici; sfruttando l'apprendimento informale all'interno dei contesti formali, facilita i processi di insegnamento e apprendimento favorendo il *salto di qualità* (leapfrogging) necessario per le competenze del XXI secolo attraverso una *Scuola per la vita* (Istance, Paniagua, 2019). Questa dimensione partecipativa della conoscenza è un elemento centrale della transdisciplinarietà, che riconosce la pluralità delle fonti di conoscenza e la necessità di un dialogo tra saperi esperti e saperi esperienziali.

CONCLUSIONI

Gli strumenti metodologici del SL sono utilizzati a tutti i livelli educativi, promuovendo un dialogo costante tra conoscenza e partecipazione, tra solidarietà e apprendimento. Questo approccio contiene i presupposti fondamentali e necessari per dare avvio alla costruzione di un pensiero complesso, capace di cogliere le interconnessioni tra fenomeni apparentemente distanti e di integrare saperi provenienti da ambiti disciplinari diversi.

Operando all'intersezione tra istituzione educativa e comunità, tra teoria e pratica, tra apprendimento formale e non formale, questo framework educativo rappresenta un "ecotono pedagogico", cioè un luogo di confine dove si generano nuove forme di conoscenza e di apprendimento. Una posizione di confine che favorisce lo sviluppo di un pensiero transdisciplinare e supera la frammentazione dei saperi promuovendo una visione olistica della realtà.

La complessità delle sfide sociali a cui il SL cerca di rispondere richiede infatti un approccio che vada oltre i tradizionali confini disciplinari, promuovendo una forma di conoscenza partecipata, che si costruisce attraverso l'interazione tra diversi attori sociali e la valorizzazione di saperi non accademici. Questa dimensione partecipativa della conoscenza è un elemento centrale della transdisciplinarietà, che riconosce la pluralità delle fonti di conoscenza e la necessità di un dialogo tra saperi esperti e saperi esperienziali.

In conclusione, il Service-Learning si configura come uno strumento metodologico fondamentale per lo sviluppo del pensiero complesso e transdisciplinare, promuovendo una forma di educazione che integra conoscenza e partecipazione, teoria e pratica, apprendimento e servizio. Questa integrazione favorisce la formazione di cittadini consapevoli, capaci di usare la conoscenza partecipativa per

promuovere solidarietà e giustizia sociale, rispondendo così alle sfide complesse del mondo contemporaneo.

BIBLIOGRAFIA

- Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service learning affects students*. Los Angeles: Higher Education Research Institute, UCLA.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2002). Campus–Community Partnerships in Service Learning. *Partnerships: A Journal of Service-Learning and Civic Engagement*, 1(1), 1-17.
- Bringle, R. G., & Hatcher, J. A. (2011). *International service learning*. In R. G. Bringle, J. A. Hatcher, & S. G. Jones (Eds.), *International service learning: Conceptual frameworks and research* (pp. 3-28). Sterling, VA: Stylus.
- Butin, DW. (2003). Of what use is it? Multiple conceptualizations of service learning within education. *Teachers college record*, 105(9), 1674–1692. <https://doi.org/10.1177/016146810310500903>
- Butin, DW. (2010). *Service-learning in theory and practice: The future of community engagement in higher education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Del Campo, G. (2014). “Educación solidaria y protagonismo estudiantil”, *Revista digital de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas*, Ministerio de Educación de la Nación
- Eyler, J., & Giles, D. E. (1999). *Where's the learning in service-learning?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Felten, P., & Clayton, P. H. (2011). *Service-learning*. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 75-84.
- Furco, A. (1996). Service-learning: A balanced approach to experiential education. *Expanding Boundaries: Serving and Learning*, 1, 1-6.
- Giles, D. E., & Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1(1), 77-85.
- Hayes, E., Cuban S. (1997). Border Pedagogy: A Critical Framework for Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 4, 72-80 <http://hdl.handle.net/2027/spo.3239521.0004.108>
- Istance D., Paniagua A. (2019). *Learning to Leapfrog: Innovative Pedagogies to Transform Education*, Center for Universal Education
- Jacoby, B. (2015). *Service-learning essentials: Questions, answers, and lessons learned*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Katz, L. G., & Chard, S. C. (2000). *Engaging children's minds: The project approach*. Greenwood Publishing Group.
- Kiely, R. (2005). A transformative learning model for service-learning: A longitudinal case study. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 12(1), 5-22.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Morin E. (2000). *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*. Milano: Raffaello Cortina.
- McMillan, J., Goodman, S., & Schmid, B. (2016). Illuminating "transaction spaces" in higher education: University-community partnerships and brokering as "boundary work". *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 20(3), 8-31.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mitchell, T. D. (2008). Traditional vs. critical service-learning: Engaging the literature to differentiate two models. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 14(2), 50-65.
- Mortari, L. (eds) (2017). *Service learning: Per un apprendimento responsabile*. Milano: FrancoAngeli.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité. Manifeste*. Monaco: Éditions du Rocher.
- Orefice, P., Orefice, C. (2023). Intelligenza Relazionale Transdisciplinare. Paradigma del futuro per i cittadini della Terra. In P. Orefice, C. Orefice (a cura di), *La sfida transdisciplinare per una civiltà sostenibile. Focus e modelli di intelligenze e saperi* (pp. 27-72). Buenos Aires : Sb Editorial.
- Orlandini, L. (2017). Service Learning: un approccio pedagogico per la formazione dello studente, del cittadino e del lavoratore. *Rivista Metis*, 1(6).
- Osman, R., Petersen N. (2013). *Service-learning in South Africa*, Oxford University Press
- Raelin, J. A. (2000). *Work-based learning: The new frontier of management development*. Addison-Wesley.
- Reason, P., & Bradbury, H. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Sage.
- Sandu, A., & Frunza, A. (2019). *Ethical issues in social work practice*. IGI Global.
- Saltmarsh, J., & Hartley, M. (Eds.). (2011). *"To serve a larger purpose": Engagement for democracy and the transformation of higher education*. Philadelphia: Temple University Press.
- Steinke, P., & Fitch, P. (2007). Assessing service-learning. *Research & Practice in Assessment*, 2, 24-29.
- Stoecker, R., Tryon, E. A., & Hilgendorf, A. (Eds.). (2009). *The unheard voices: Community organizations and service learning*. Philadelphia: Temple University Press.
- Tapia, MN. (2006). *Educazione e solidarietà. La pedagogia dell'apprendimento-servizio*. Città Nuova
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge University Press.
- Yorio, P. L., & Ye, F. (2012). A meta-analysis on the effects of service-learning on the social, personal, and cognitive outcomes of learning. *Academy of Management Learning & Education*, 11(1), 9-27.

ATTRIBUZIONI

Il lavoro è frutto di una riflessione condivisa e di un'elaborazione congiunta dei contenuti. In particolare, Patrizia Lotti è autrice del paragrafo *Il Service Learning come filosofia, Il Service-Learning come ponte verso la Transdisciplinarità* e Lorenza Orlandini dei paragrafi *Introduzione* e *Il Service-Learning come metodo educativo*. Il paragrafo *Conclusioni* è da considerarsi scritto da entrambe.

Conflitto e Generatività Pedagogica: la filigrana della pace nella transizione dall'*Homo Sapiens* all'*Homo Generativus*

Emiliana Mannese*, Maria Grazia Lombardi**, Maria Ricciardi***

*Università degli Studi di Salerno, Italia, emannese@unisa.it

**Università degli Studi di Salerno, Italia, mlombardi@unisa.it

***Università degli Studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it

ABSTRACT: Pensare il conflitto, generare la pace

In un'epoca segnata da crisi e transizioni globali, polarizzazioni sociali e ineguaglianze crescenti, questo contributo propone una riflessione radicale sulla categoria del conflitto, assumendolo come fondamento costitutivo dell'esperienza umana e come leva trasformativa per l'educazione. Muovendo da una prospettiva transdisciplinare e generativa, lo studio rilegge il conflitto non come disfunzione alla pace, ma come tessitura profonda dell'Umano, capace – se culturalizzato – di generare apprendimento profondo, equità e giustizia sociale. L'indagine pedagogica si articola in tre dimensioni interconnesse: ontologica, per assumere il conflitto come condizione costitutiva della coesistenza umana; epistemologica, per esplorarne la struttura simbolica e cognitiva attraverso l'azione metaforizzante; assiologica, per configurarlo come dispositivo generativo capace di orientare l'educazione verso l'equità e la giustizia sociale. Il lavoro intreccia il pensiero freudiano, la sociologia di Bourdieu, le teorie del riconoscimento (Honneth, Ricoeur) e delle capacità (Sen, Nussbaum), restituendo al conflitto una funzione euristica e formativa. La nozione di *Wozuding* – emergente dall'azione metaforizzante come passaggio dallo schema al concetto – rappresenta uno spazio simbolico in cui le polarità dell'esistenza umana possono essere accolte e trasformate in orizzonti di pensiero e azione educativa. La Pedagogia Generativa si configura così come paradigma teorico e operativo per ripensare i sistemi educativi come luoghi di apprendimento profondo, di emancipazione dei talenti e di co-costruzione di Sistemi-Mondi condivisi. La figura dell'*Homo Generativus* incarna questa svolta: un soggetto riflessivo, relazionale e responsabile, capace di attraversare la complessità del reale, trasformando il conflitto in risorsa educativa e la pace in processo generativo.

ABSTRACT: Thinking conflict, generating peace

In an era marked by crises and global transitions, social polarizations and growing inequalities, this contribution offers a radical reflection on the category of conflict, framing it as a constitutive foundation of human experience and a transformative lever for education. Drawing from a transdisciplinary and generative perspective, the study reinterprets conflict not as a dysfunction impeding peace, but as the deep fabric of the Human, capable – if culturally elaborated – of generating deep learning, equity, and social justice. The pedagogical inquiry unfolds along three interconnected dimensions: ontological, in assuming conflict as a founding condition of human coexistence; epistemological, in exploring its symbolic and cognitive structure through the action of metaphorization; axiological, in configuring it as a generative device capable of orienting education toward equity and social justice. The study weaves together Freudian thought, Bourdieu's sociology, the theories of recognition (Honneth, Ricoeur), and the capabilities approach (Sen, Nussbaum), attributing to conflict a heuristic and formative function. The notion of *Wozuding* – emerging from the metaphorizing action as a passage from schema to concept – represents a symbolic space in which the fundamental polarities of human existence can be hosted and transformed into horizons of thought and educational action. Generative Pedagogy thus emerges as a theoretical and operative paradigm to reimagine educational systems as spaces of deep learning, talent emancipation, and co-construction of shared World-Systems.

The figure of the *Homo Generativus* embodies this shift: a reflective, relational, and responsible subject, capable of navigating the complexity of reality, transforming conflict into an educational resource and peace into a generative process.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Transdisciplinarietà; Pedagogia Generativa; Ontologia del conflitto; Metaforizzazione; Sistemi educativi equi

Transdisciplinarity; Generative Pedagogy; Ontology of Conflict; Metaphorization; Equitable Educational Systems

INTRODUZIONE: RILEGGERE STORICAMENTE IL CONFLITTO COME ORIGINE DELL'UMANO

La pace non è dimensione costitutiva dell'Umano, lo è invece quella del conflitto. Può sembrare paradossale eppure è necessario, oggi più che mai, muovere da una riflessione sul conflitto per recuperare lo sguardo pedagogico e ri-progettare le azioni educative sulla pace. Dalle origini della specie, come direbbe Darwin, la storia della vita è sempre stata costellata dalla dicotomia pace/conflitto come esito di una costante tensione tra vita e morte, Eros e Thanatos. La storia del pensiero umano ci restituisce nelle opere dei classici – nella storia, nell'arte, nella letteratura, nella filosofia – la costante polarità dialettica tra pace e conflitto come dimensione dell'agire umano: dal conflitto come condizione permanente in cui vive l'uomo descritto da Hobbes, al conflitto come tensione delle energie spirituali, fino all'utilità del conflitto che partendo dalla tradizione marxista per la lotta di classe giunge alla teorizzazione sul conflitto sociale espressa da Schmitt (1950), Simmel (1959) e Dahrendorf (1963).

Se dunque la dimensione del conflitto è costitutiva dell'Umano, come ricostruire quella “Filigrana della pace” andando oltre la violenza? Può essere, ancora una volta, la storia delle origini della specie ad aiutarci a ri-costruire la Filigrana della pace in ottica Generativa? La risposta è certamente sì, poiché attraverso la Pedagogia Generativa (Mannese 2006, 2011, 2016, 2019, 2023) è possibile “partire dall'uomo per tornare all'uomo” (*ivi*).

Ma a quale uomo? Quell'uomo “sapiens sapiens, (che) nella sua infinita presunzione ed ignoranza, ha cercato di curvare con forza e violenza la natura, la sua stessa natura e ne è rimasto schiacciato, distrutto (?). E (che) da questa posizione di sudditanza, di sconfitta continua, ha pensato di poter dettare la linea alla natura, al pianeta e all'universo conosciuto (?)” (Mannese 2023, p. 11). Occorre allora ri-partire dall'idea di uomo.

La storia ha costruito una errata narrazione delle origini dell'uomo descrivendo l'evoluzione della specie come successione genetica fondata sul passaggio evolutivo dall'*Homo di Neanderthal* all'*Homo sapiens*, specie dall'intelletto superiore, da cui discendiamo. Eppure, recenti ricerche mettono in discussione questa evoluzione della storia del genere umano ponendo, invece, l'attenzione sulla co-abitazione e la compresenza, in ciascuno di noi – *homo sapiens sapiens* – di alcuni tratti, o genomi, per dirla con il linguaggio biologico, di Dna *neanderthaliano* e *denisoviano*. Se dunque non siamo biologicamente l'esito di un superamento dei nostri antenati, ma piuttosto contempliamo in noi la loro struttura, se in ciascuno di noi co-abitano i diversi tratti della specie umana, che cosa ha consentito questa co-abitazione invece di un processo di evoluzione come superamento della Specie? Se la pace non è dimensione costitutiva dell'uomo, ma lo è quella del conflitto, perché l'evoluzione della specie non si è generata attraverso processi di sopraffazione ma attraverso processi di co-abitazione come dimostrato da Svante Pääbo? (Premio Nobel per la Medicina nel 2022).

La Pedagogia Generativa offre a questi interrogativi delle risposte che costituiscono delle piste teoriche e metodologiche che ci consentono di partire dall'uomo per tornare all'uomo. Il tema della pace si inserisce, infatti, nella prospettiva della Pedagogia Generativa partendo dal principio di coesistenza dell'*Homo Sapiens* e dell'*Homo neanderthalensis* e dell'*Homo denisova* attraverso processi di culturalizzazione. Ritorniamo dunque al nostro incipit: “la pace non è costitutiva dell'umano, lo è invece quella del conflitto”. In noi esiste un conflitto che viene sublimato grazie ai processi di culturalizzazione che, attraverso la Pedagogia Generativa, possono condurre a quell'apprendimento profondo che è apprendimento generativo.

In questo processo che mette insieme Natura (Scienza) e Cultura (Pensiero, Uomo) la scuola deve ritornare alla sua funzione originaria: quello spazio di apprendimento profondo, luogo neutro di cultura, capace di trasmettere attraverso la lettura della Costituzione i principi laici ed antifascisti in grado di educare alla pace. In questa direzione risulta fondamentale ricorrere al pensiero plastico per decostruire l'idea di conflitto e ri-costruire l'idea di pace.

È dunque nell'*Homo Generativus*, sintesi dell'origine della natura umana, del Pensiero nel Sistema-Mondo, che la pace può divenire costitutiva dell'Umano partendo dall'uomo per tornare all'uomo.

IL CONFLITTO: CATEGORIA EPISTEMICA E DISPOSITIVO PEDAGOGICO- GENERATIVO. DIMENSIONI SIMBOLICO-CULTURALI E PROCESSI TRASFORMATIVI VERSO L'*HOMO GENERATIVUS*

Questo saggio intende sviluppare la riflessione già presentata nell'ambito del *Symposium: The Filigree of Peace in the Perspective of Generative Pedagogy*, da me coordinato all'interno del *Colloquium “The Filigree of Peace Beyond Violence”* (University of Florence, 7 novembre 2024), tenutosi in occasione della *Worldwide 30th Anniversary Celebration (1994–2024) of the Charter of Transdisciplinarity*, promossa dai curatori Paolo Orefice e Carlo Orefice. In tale cornice, dedicata alla sfida epistemologica e politica dell'*ecologia transdisciplinare*, è stata avviata una riflessione critica sull'ontologia del conflitto, considerata non più come elemento oppositivo da neutralizzare, ma come tessitura profonda della condizione umana e, in prospettiva generativa, come leva simbolico-creativa capace di attivare processi trasformativi, pratiche educative e nuove forme di co-abitazione pacifica nel Sistema-Mondo.

La riflessione si fonda sull'ipotesi che i processi trasformativi insiti nella categoria di “conflitto” possano essere indagati a partire dalla teoria freudiana della sessualità, in un dialogo con l'azione metaforizzante che consente il passaggio dallo *schema* al *concetto*. In tale prospettiva, l'azione metaforizzante viene qui proposta come dispositivo epistemico capace di trasformare strutture cognitive elementari in forme concettuali dotate di densità ermeneutica. Concettualizzare o metaforizzare il conflitto significa, in questa cornice, oggettivare alcune delle polarità esistenziali fondamentali – vita/morte, bene/male, io/tu (altro), Sistema-Mondo/conoscenza – in un processo che apre alla dimensione generativa della complessità. All'interno di questo quadro teorico, si introduce il concetto di *Wozuding*, inteso come “cosa-per”: spazio delle configurazioni simboliche che, richiamando le *choses-pour* di Schapp e le *Verstrickungen* di Jean Greisch (1992), rappresenta un sistema aperto, capace di costruire e accogliere il Sistema-Mondo. La *Wozuding* si configura dunque come una struttura dinamica, relazionale e ricorsiva, che non annulla le contraddizioni, ma le ospita e le trasforma, offrendo una grammatica generativa per il pensiero e per l'azione educativa.

Muovendo dall'analisi del conflitto nella teoria freudiana, l'interpretazione pedagogica offerta dal paradigma della generatività consente di rileggere tale categoria attraverso il processo di metaforizzazione, inteso come passaggio dalla struttura esperienziale alla formalizzazione

concettuale. Questo processo permette di oggettivare polarità esistenziali fondamentali – come vita/morte, bene/male, io/tu (altro) – restituendo al conflitto una funzione generativa. In questa direzione, la nozione di *Wozuding* si configura come esito di tale operazione concettuale: un sistema aperto, dinamico e accogliente, capace di ospitare le contraddizioni costitutive del reale e di favorire l'emergere di nuove forme di comprensione e coesistenza nel Sistema-Mondo.

La riflessione qui proposta assume che il conflitto, dalla nascita all'età adulta, possa essere interpretato attraverso una lente pedagogica capace di integrare la lettura psicoanalitica di matrice freudiana con l'analisi sociologica di Bourdieu. In tale prospettiva, il conflitto non è un'anomalia da reprimere, ma un dispositivo formativo che attraversa le traiettorie esistenziali e relazionali. Attraverso il processo di metaforizzazione – inteso come traduzione simbolica e concettuale delle esperienze individuali – il conflitto viene oggettivato e reso intelligibile come nodo epistemico che informa la nostra comprensione delle polarità fondamentali: vita/morte, bene/male, io/altro. In questa cornice, la *Wozuding* si configura come un sistema aperto e generativo, in cui il conflitto è accolto quale forza strutturante della coesistenza e dell'apprendimento trasformativo, contribuendo alla costruzione ricorsiva del Sistema-Mondo e affermandosi come condizione necessaria per l'evoluzione personale e collettiva.

Sigmund Freud ha teorizzato lo sviluppo della psiche umana come un processo scandito da una sequenza di stadi psicosessuali, ciascuno contraddistinto da specifici conflitti intrapsichici. Tali conflitti emergono dall'interazione tra le pulsioni libidiche e le istanze della realtà esterna, configurandosi come dinamiche trasformative fondamentali per la costruzione dell'apparato psichico. L'infanzia, in particolare, è attraversata da tensioni profonde tra desiderio e repressione, che segnano il passaggio progressivo attraverso le fasi orale, anale, fallica, di latenza e genitale. Secondo Freud, la modalità con cui questi conflitti vengono affrontati e simbolizzati incide in modo determinante sull'equilibrio psichico: una loro risoluzione incompiuta può condurre a strutture nevrotiche o ad altre forme di sofferenza psichica.

In una prospettiva più ampia, il conflitto può essere inteso come una dinamica strutturante che sollecita l'individuo a confrontarsi con pulsioni antagoniste – Eros e Thanatos, bene e male, io e altro – in un processo continuo di negoziazione e trasformazione. Tale tensione, lungi dall'essere disfunzionale, rappresenta una forza evolutiva che orienta il passaggio da un'individualità isolata a una soggettività relazionale e complessa. Freud sottolinea come la civiltà stessa nasca dal conflitto tra le pulsioni primarie e le esigenze della vita in comune: un confronto necessario, che alimenta tanto lo sviluppo del singolo quanto la costruzione del legame sociale, rendendo il conflitto una condizione costitutiva del divenire umano.

Nella prospettiva della Pedagogia Generativa (Mannese, 2023), l'azione metaforizzante rappresenta il processo attraverso cui il conflitto, originariamente vissuto come esperienza soggettiva, caotica e affettivamente connotata, viene trasformato in struttura simbolica condivisa. Tale operazione consente di oggettivare categorie esistenziali fondamentali – vita/morte, bene/male, io/tu (altro), Sistema-Mondo/conoscenza – restituendo loro una forma concettuale comunicabile e generativa. Questo processo si sviluppa in continuità con il principio strutturale individuato da Freud nella dinamica tra pulsione e rimozione, ma si arricchisce anche dell'analisi delle dinamiche sociali e culturali proposte da Bourdieu, attraverso le nozioni di *habitus* e *campo*, che evidenziano come le strutture interiori e quelle esterne co-evolvano nella configurazione della soggettività e del senso.

In Bourdieu, il conflitto non si limita alla dimensione intrapsichica, ma si iscrive nella trama delle relazioni sociali come espressione delle lotte per l'accesso e la legittimazione del capitale simbolico e culturale. Radicato nelle strutture sociali e riprodotto attraverso pratiche quotidiane, il conflitto assume così una valenza strutturale e sistemica. In questa prospettiva, l'azione metaforizzante consente di connettere la dimensione individuale a quella collettiva, trasformando gli schemi

simbolici in forme tangibili e condivise. Tali configurazioni influenzano non solo la percezione del conflitto, ma anche la possibilità di rielaborarlo in chiave generativa, riconfigurando i rapporti tra soggetti, saperi e contesti.

Oggettivare il conflitto attraverso l'azione metaforizzante consente di esplorare la dialettica tra polarità esistenziali fondamentali – vita/morte, bene/male, io/tu (altro) – restituendo loro una forma simbolica capace di generare comprensione. Nella teoria freudiana, la pulsione di morte (*Thanatos*) si contrappone alla pulsione di vita (*Eros*), in una tensione costitutiva dell'esperienza psichica. Questa opposizione, se metaforizzata e schematizzata, non solo illumina le dinamiche dell'evoluzione individuale, ma consente anche una lettura più ampia delle configurazioni del Sistema-Mondo. In tal senso, l'azione metaforizzante agisce come dispositivo cognitivo e pedagogico che trascende la dicotomia immediata, aprendo a una comprensione più profonda e articolata del conflitto come motore trasformativo. Tale processo non riguarda esclusivamente la sfera soggettiva, ma investe il modo in cui costruiamo relazioni, interpretiamo il reale e generiamo conoscenza. La dialettica freudiana trova qui un'eco nelle prospettive sistemiche, che interpretano il conflitto non come disfunzione, bensì come occasione generativa di ridefinizione cognitiva, sociale e simbolica.

L'interpretazione della *Wozuding* come sistema aperto, capace di costruire e accogliere il *Sistema-Mondo*, si iscrive nel quadro teorico delle scienze della complessità. In tali prospettive, i sistemi aperti sono caratterizzati da una costante interazione con l'ambiente e da una capacità evolutiva fondata sull'instabilità creativa. In questo contesto, il conflitto non è concepito come anomalia da eliminare, ma come fattore dinamico che alimenta la trasformazione, la riorganizzazione e l'adattamento del sistema stesso. La *Wozuding*, in quanto configurazione simbolica e generativa, incarna dunque un dispositivo capace di integrare il conflitto come componente strutturale della complessità, rendendolo funzionale al processo di evoluzione tanto individuale quanto collettiva.

Questo modello di sistema trova un'efficace corrispondenza nei concetti di *habitus* e *campo* elaborati da Pierre Bourdieu. L'*habitus*, inteso come struttura interiorizzata di disposizioni, è modellato dalle tensioni e dai conflitti che attraversano i diversi *campi* sociali, i quali costituiscono spazi di relazioni dinamiche, segnati da lotte per il riconoscimento e la legittimazione simbolica. In tale contesto, l'individuo è costantemente impegnato in una negoziazione instabile tra la propria posizione e le norme implicite del campo, cercando un equilibrio che non è mai definitivo, ma sempre processuale. Analogamente alla *Wozuding*, che costruisce e accoglie il *Sistema-Mondo* integrando le contraddizioni, il soggetto – nella prospettiva di Bourdieu – agisce entro un campo aperto in cui il conflitto è non solo ineludibile, ma costitutivamente generativo, perché consente l'adattamento, la trasformazione e l'emergere di nuove possibilità esistenziali e sociali.

La riflessione qui delineata ha inteso restituire profondità epistemica alla categoria del conflitto, riconoscendola non come mero ostacolo all'armonia o come fenomeno da neutralizzare, ma come tessitura originaria dell'Umano e leva fondativa per la costruzione di una pedagogia della pace. La Pedagogia Generativa consente di assumere il conflitto come dispositivo trasformativo, ponendolo al centro di un processo di decostruzione simbolica e ricostruzione concettuale che attraversa la psiche individuale (Freud), le strutture sociali (Bourdieu), e le configurazioni simboliche del Sistema-Mondo.

In questa prospettiva, la *Wozuding* si configura come figura teorica e pratica per accogliere le polarità che abitano l'esperienza umana, non annullandole, ma sublimandole in dispositivi simbolici aperti, dinamici, capaci di generare nuove forme di coabitazione e di apprendimento profondo. Si tratta, in fondo, di rimettere al centro la possibilità per l'educazione di riscrivere l'Umano a partire dal riconoscimento della sua natura conflittuale, per orientarla verso esiti non distruttivi ma generativi, attraverso pratiche che articolano pensiero complesso, responsabilità, desiderio, cura e co-esistenza.

Il conflitto, dunque, nella prospettiva della Pedagogia Generativa, è categoria epistemica, struttura simbolica e condizione trasformativa. Riconoscendolo come fondamento della co-costruzione del senso e dell'agire educativo, si apre la possibilità di formare *Homo Generativus*: soggetto in grado di attraversare la complessità del reale, sostare nella tensione tra opposti, e generare mondi possibili, abitabili, giusti. È in questa traiettoria che la *Filigrana della pace*, lungi dall'essere un'utopia, si configura come esito fragile, ma necessario, di un apprendimento generativo che nasce dal conflitto, si nutre di relazione e si compie nel riconoscimento reciproco.

In questa direzione, la Pedagogia Generativa propone un dispositivo teorico e metodologico capace di riconfigurare il conflitto come matrice di apprendimento trasformativo e come grammatica simbolica per abitare la complessità del Sistema-Mondo. Tale paradigma, nel superare ogni riduzione dicotomica o funzionalista, apre alla possibilità di leggere il conflitto nella sua densità ontologica e generativa, integrando saperi e pratiche in un orizzonte transdisciplinare. Le riflessioni che seguono, sviluppate nei due contributi successivi, approfondiscono da un lato le potenzialità epistemiche e democratiche del conflitto come spazio narrativo e di coscientizzazione collettiva; dall'altro, ne esplorano le implicazioni assiologiche per la costruzione di sistemi educativi per contrastare le ineguaglianze. A partire da questa prospettiva, si delinea un percorso che connette l'ontologia del conflitto alla transdisciplinarietà e alla coscienza democratica, fino alla definizione dell'equità come principio regolativo dell'agire pedagogico generativo, nella prospettiva della formazione dell'*Homo Generativus*.

L'ONTOLOGIA DEL CONFLITTO TRA NARRAZIONE, TRANSDISCIPLINARITÀ E COSCIENZA DEMOCRATICA

Il presente contributo si inserisce nel quadro epistemologico e metodologico della Pedagogia Generativa, elaborata da Emiliana Mannese (2011, 2016, 2019, 2021, 2023), e mira ad analizzare la categoria del conflitto nella sua dimensione costitutiva, storica e narrativa, all'interno di un percorso di riflessione sulla pace come filigrana possibile per la convivenza.

Il titolo del Simposio da cui prende avvio questa riflessione – *La filigrana della Pace nella prospettiva della Pedagogia Generativa. La categoria del conflitto: dall'Homo Sapiens all'Homo Generativus* evidenzia le coordinate concettuali fondamentali che guidano il percorso argomentativo: l'ontologia del conflitto, la narrazione, la transdisciplinarietà e la costruzione della coscienza democratica.

All'interno dell'impianto epistemologico della Pedagogia Generativa di Emiliana Mannese che muove dal mito della Caverna di Platone, le differenti aree del sapere si organizzano secondo il principio della transdisciplinarietà. Tale principio consente un'interconnessione feconda tra discipline eterogenee, tra cui – solo per citarne alcune - la filosofia e la fenomenologia (Dewey, 1938; Husserl, 1913), la psichiatria e la psicologia (Binswanger, 1984; 2001; Erikson, 1959; Greenspan, 1997), l'antropologia e gli studi sulla socialità delle specie (Bateson, 1972; Dunbar, 1996), le neuroscienze e la neuroplasticità (Bach-y-Rita, 1967; Doidge, 2007; Merzenich, 2013; Siegel, 2013; Noë, 2010), la biologia e la teoria dei sistemi (Maturana & Varela, 2001; Morin, 2001), nonché le scienze umane applicate all'etica, all'economia e alla politica (Balducci, 1985; Sen, 1999; Nussbaum, 2010; 2011). In questo quadro, la Pedagogia Generativa assume la transdisciplinarietà come chiave interpretativa dei processi di conoscenza, ponendosi come paradigma educativo capace di leggere e trasformare la complessità della realtà.

Nel riferirsi alla transdisciplinarietà, è essenziale operare una chiarificazione concettuale ed epistemologica tra i concetti di interdisciplinarietà e multidisciplinarietà. La multidisciplinarietà implica la giustapposizione di più discipline su un medesimo oggetto, mantenendo intatti i confini

epistemologici di ciascuna. L'interdisciplinarietà, invece, si configura come trasferimento metodologico da una disciplina all'altra. La transdisciplinarietà, come suggerisce il prefisso *trans-*, attraversa, integra e supera le singole discipline, al fine di cogliere l'unità della conoscenza nella comprensione del mondo contemporaneo (Bambara, 2014, pp. 53-54).

Il termine "transdisciplinarietà" fu coniato da Jean Piaget nel 1963, ma trovò una sistematizzazione teorica più matura nei lavori di Erich Jantsch ed Edgar Morin. Un momento fondativo si ebbe nel 1994 in Portogallo, con la sottoscrizione della Carta della Transdisciplinarietà da parte di studiosi come Basarab Nicolescu, Lima de Freitas e lo stesso Morin. Tale documento può essere considerato un vero e proprio manifesto epistemologico per affrontare i cambiamenti globali e l'intrinseca complessità dei sistemi, in primis quello educativo.

La transdisciplinarietà si pone come superamento dei dualismi classici (soggetto/oggetto, mente/corpo, natura/cultura) che hanno storicamente segnato il pensiero occidentale, specialmente in ambito scientifico. Come osserva Nicolescu (Bambara, 2014, p. 18), il paradigma scienziato ha prodotto una visione dell'essere umano come "uomo-oggetto", oggetto di sfruttamento, manipolazione e riduzione. La transdisciplinarietà, al contrario, restituisce centralità all'Umano, inteso come soggetto relazionale e generativo, capace di co-costruire significati all'interno di una realtà percepita come multidimensionale (Husserl, 1913).

In questo contesto, la Pedagogia Generativa interpreta i processi educativi e formativi attraverso la democrazia della conoscenza. Tale principio si configura come fondamento epistemico dell'*Homo Generativus* che agisce nelle Comunità Pensanti, spazi di co-costruzione del sapere che valorizzano l'interconnessione tra Natura e Cultura.

Un apporto cruciale a questo paradigma proviene dalla teoria delle strutture dissipative elaborata da Ilya Prigogine (1997, 1981), premio Nobel per la Chimica nel 1977, i cui studi sono stati declinati da Emiliana Mannese in ottica generativa. L'introduzione di concetti come non-equilibrio, dinamicità ed evoluzione consente di reinterpretare i processi educativi secondo una logica non lineare, dove l'apprendimento non si sviluppa per stadi rigidi e predeterminati, ma segue percorsi emergenti e creativi.

L'apprendimento non-lineare rappresenta una sfida epistemologica e pedagogica fondamentale, in quanto si contrappone alla visione lineare e deterministica tradizionalmente associata ai processi formativi. La linearità, infatti, conferisce all'apprendimento una struttura applicativa rigida, simmetrica e prevedibile, che tende a inibire dimensioni costitutive dell'essere umano quali la dinamicità, la creatività, l'autodeterminazione e l'intenzionalità desiderante. In opposizione, la non-linearità introduce una prospettiva complessa e aperta, che si fonda su logiche sistemiche proprie delle scienze della complessità.

Dal punto di vista fisico-matematico, un sistema non-lineare è caratterizzato dalla possibilità di generare molteplici soluzioni a partire dagli stessi parametri iniziali, evidenziando così una significativa sensibilità alle condizioni iniziali. Applicata all'ambito educativo, tale proprietà conferisce all'apprendimento una valenza generativa e trasformativa, poiché consente l'emergere del nuovo e dell'imprevisto. In tal senso, l'apprendimento assume i tratti di un processo stocastico, in cui gli esiti non sono determinabili a priori, ma risultano dalla complessa interazione tra il soggetto e il contesto, in un continuo gioco di retroazioni.

All'interno di questa cornice teorica, la Pedagogia Generativa si fonda sull'assunzione delle quattro leggi della non-linearità derivate dagli esperimenti di instabilità convettiva di Henri Bénard e dagli studi sulla termodinamica dei processi irreversibili di Ilya Prigogine (1997; 1981):

1. Imprevedibilità: l'apprendimento non può essere ridotto a una sequenza preordinata di input e output. Esso si configura come un processo aperto, i cui esiti, modalità e tempi di manifestazione non sono determinabili ex ante.

2. Molteplicità delle soluzioni: uno stesso stimolo può generare risposte differenti, poiché ciascun individuo elabora in modo soggettivo e situato le informazioni ricevute, attribuendo significati peculiari e personali.
3. Assenza della proprietà di sovrapposizione: a differenza dei sistemi lineari, in cui la somma degli effetti equivale alla somma delle cause, nei sistemi non-lineari (e quindi nei processi di apprendimento complessi), l'esito non è una semplice risultante lineare delle variabili in gioco. Gli effetti emergono dall'interazione qualitativa tra i diversi elementi del sistema.
4. Storicità: l'apprendimento incorpora la memoria dell'esperienza, riscrivendo continuamente il proprio passato. Esso è inscritto nel tempo e ne è plasmato, in un movimento evolutivo in cui le traiettorie individuali non sono mai reversibili.

L'introduzione della categoria del tempo nei processi di apprendimento costituisce un contributo fondamentale offerto dalla teoria del caos e dalla termodinamica del non-equilibrio, ambiti in cui Prigogine ha avuto un ruolo pionieristico. In contrasto con la visione atemporale e deterministica della scienza classica, egli propone una concezione del tempo come fattore creativo e irreversibile, in grado di generare complessità, ordine emergente e nuove configurazioni. In questa prospettiva, il tempo educativo si presenta come un intreccio dinamico di passato, presente e futuro, in cui ogni esperienza contiene e rielabora tutte e tre le dimensioni temporali.

Il rifiuto della logica riduzionista e intemporale implica, sul piano pedagogico, il riconoscimento di un Sistema-Mondo in grado di auto-organizzarsi e di produrre nuovi principi d'ordine non riconducibili a schemi di controllo rigidi e lineari. Parallelamente, si afferma la concezione della mente come un sistema dinamico e plastico, neurobiologicamente e culturalmente modificabile, capace di apprendere, creare e trasformarsi in modo autonomo.

Questa visione postula un soggetto attivo, progettuale e riflessivo, che diventa protagonista della propria formazione e della propria esistenza, sottraendosi ai meccanismi di standardizzazione e omologazione imposti dalla contemporaneità. L'apprendimento non-lineare, in definitiva, si configura come un processo emergente, creativo e storicamente situato, che restituisce alla pedagogia la sua dimensione etica, politica e generativa.

La Pedagogia Generativa assume così un approccio sistemico e dinamico, in cui la non-linearità si integra con il Logos, inteso come ragione discorsiva e spazio di significazione.

In questa visione, non-linearità e Logos costituiscono i poli generativi attraverso cui il soggetto transita da uno stato di latenza o disordine a un livello più elevato di coscientizzazione trasformativa. L'apprendimento diventa quindi un processo emergente e co-evolutivo, in cui l'individuo non solo costruisce senso ma è egli stesso trasformato dal contesto. Emergono così due principi fondanti della transdisciplinarietà generativa:

1. la nascita del sistema mente-cervello, inteso come unità funzionale e simbolica dell'agire umano;
2. la nuova alleanza uomo-natura, prospettata da Prigogine (1997; 1981), come orizzonte etico ed epistemologico per la formazione integrale del soggetto.

Ne deriva un'immagine dell'essere umano come soggetto "abitato" che "abita" il mondo: un individuo generativo, capace di trasformare la realtà e, allo stesso tempo, di essere trasformato da essa (Mannese, 2023). Questo processo biunivoco implica un ripensamento radicale delle categorie educative e un nuovo sguardo sulla conoscenza come bene comune e come esperienza umana condivisa.

La Pedagogia Generativa si configura, dunque, come teoria dell'apprendimento, dell'orientamento e del pensiero fondata su una costante tensione verso l'integrazione transdisciplinare tra il Soggetto-Persona e il Sistema-Mondo (Mannese, 2023). In questa prospettiva, il conflitto non è inteso come disfunzione da risolvere, ma come categoria ontologica costitutiva dell'essere umano. Il concetto di *Homo Generativus* consente di interpretare la contemporaneità come spazio in cui coabitano e

coesistono le eredità dell’Homo Sapiens, dell’Homo Neanderthalensis e dell’Homo Denisova, riconfigurando la tensione conflittuale in una dinamica generativa e trasformativa.

Riemergono, nella loro centralità epistemica le quattro direttrici metodologiche da cui siamo partiti, ciascuna sintetizzata in una parola chiave: Transdisciplinarietà, Letteratura, Democrazia, Conflitto.

La transdisciplinarietà costituisce il primo fondamento metodologico della Pedagogia Generativa. Intesa come spazio di frontiera tra i saperi e dispositivo ermeneutico, essa consente di superare le logiche binarie che ancora dominano il pensiero moderno. Seguendo Foucault (1977), il confine diviene qui metafora interpretativa dell’umano, luogo di attraversamento e non di esclusione. Come sviluppato da Mannese (2011; 2023), l’approccio transdisciplinare consente di leggere la realtà educativa in una prospettiva integrata e complessa (Mannese, 2023)

La *letteratura* è la seconda parola chiave, elemento essenziale del principio generativo. Essa permette la culturalizzazione dell’esperienza umana, mettendo in dialogo Natura e Cultura. L’opera letteraria diviene così esercizio di democrazia, in quanto consente di esplorare le zone oscure della coscienza. Come insegna Dostoevskij, la conoscenza del male è imprescindibile; Calvino ha narrato la distanza storica tra partigiani e ragazzi di Salò; Primo Levi ha illuminato la dimensione morale del Novecento. La letteratura, in questo senso, genera posizionamenti etici e stimola la riflessione sul bene e sul male in chiave educativa.

La terza parola chiave è *Democrazia*, intesa non come concetto statico o istituzionale, ma come pratica quotidiana, esercizio relazionale e coscienza attiva. Come sostenuto da Zagrebelsky e Napolitano (2016), la democrazia nasce dal basso e si alimenta nella vita concreta delle persone. L’esercizio della democrazia implica la trasmissione di valori e la costruzione di comunità pensanti in grado di rigenerarsi continuamente, nell’ottica dell’ecologia integrale.

La riflessione sul *conflitto*, quarta parola chiave, si concentra sulla sua dimensione storica e narrativa. La letteratura ha da sempre rappresentato il conflitto, rendendolo visibile e pensabile. In chiave pedagogica, il conflitto diviene funzione generativa quando consente un posizionamento etico consapevole: esso permette di esperire il male e desiderare il bene. Funk e Abdul (2004) sostengono che la pace richiede una transizione dalla chiusura alla creatività, dalla paura alla speranza. La Pedagogia Generativa, attraversando il sentiero della pace, riscrive la dicotomia conflitto/pace nella logica della trasformazione.

Come evidenziato, la Pedagogia Generativa adotta un approccio complesso e transdisciplinare alla comprensione dell’Uomo e del suo pensiero. Questo consente di tracciare un percorso riflessivo attorno al tema del conflitto che rifiuta ogni logica riduzionista, ogni forma di polarizzazione o di semplificazione del fenomeno. La prospettiva della Generatività Pedagogica promuove un’azione di coscientizzazione che si serve della narrazione quale strumento di autocomprensione e di incontro dell’Uomo con se stesso, con la propria natura conflittuale. Questo percorso necessita di essere accompagnato da un processo culturalizzante indirizzato all’esercizio democratico che consenta di sostenere e orientare l’*Homo Generativus*, “colui il quale combatte l’inadeguatezza del tempo, conoscendo profondamente la natura e la costruzione di *Pensiero* e di *Apprendimento Profondo*, in grado di trasformarci, di renderci umani nei pensieri e nelle azioni” (Mannese, 2023, p. 12). In tal senso, l’*Homo Generativus* incarna una visione di uomo, una possibilità di “nuovo umanesimo” (Ceruti, 2004; Morin, 2012) orientati alla costruzione della pace nel suo valore generativo e fondativo dell’agire umano. È in questo cammino che la dicotomia conflitto/pace viene interiorizzata, attraversata e, infine, superata, per confluire in una logica trasformativa e generativa che li riconosce entrambi, ne promuove la narrazione, la culturalizzazione democratica e la transizione in esperienze di risignificazione umana.

ONTOLOGIA DEL CONFLITTO ED EQUITÀ: CATEGORIA ASSIOLOGICA E PRINCIPIO REGOLATIVO PER LA GENERATIVITÀ PEDAGOGICA DEI SISTEMI EDUCATIVI

In un tempo in cui le ineguaglianze si intrecciano a profonde fratture economiche, sociali e territoriali (Saraceno, 2021; UNESCO, 2022; OECD, 2023) sul piano delle relazioni geopolitiche e delle condizioni umane, il conflitto riemerge come categoria epistemica fondamentale per ripensare l'educazione come pratica trasformativa e luogo di giustizia sociale.

Lungi dall'essere inteso come disfunzione da evitare o neutralizzare, il conflitto si configura, nel paradigma della Pedagogia Generativa, come tessitura profonda dell'Umano e come leva di cambiamento in grado di orientare i sistemi educativi verso forme più giuste di co-esistenza. A partire da una sua riconcettualizzazione in chiave simbolico-ermeneutica, il conflitto può essere assunto come dispositivo pedagogico e assiologico, capace di generare nuove forme di riconoscimento, di equità e di giustizia sociale.

Il presente contributo si inserisce in questa traiettoria teorica, esplorando la connessione tra ontologia del conflitto e dimensione assiologica dell'equità nell'ambito della riflessione proposta dalla Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality*, diretta da Emiliana Mannese. Lo studio si muove in continuità con il programma scientifico della Cattedra, declinandone gli orizzonti teorici in prospettive operative e coerenti con la sua missione istituzionale.

La prospettiva assunta mette in dialogo diverse matrici teoriche: la psicoanalisi freudiana; la sociologia critica del riconoscimento e della struttura sociale (Honneth, 2002; Bourdieu, 2021); l'etica della cura (Gilligan, 1997; Noddings, 1988, 2002, 2010), la filosofia della cura (Mortari, 2015, 2020) e la pedagogia della *cura sui* (Cambi, 2006, 2014; 2017); fino alla teoria delle capacitazioni di Sen (2003) e Nussbaum (2012). Tali riferimenti concorrono a ripensare il ruolo del conflitto all'interno dei sistemi educativi in una prospettiva generativa.

Se il conflitto è costitutivo dell'Umano, non può essere rimosso né eluso nelle pratiche educative: al contrario, esso va assunto e trasformato in ragione del suo valore euristico, etico e formativo, quale condizione necessaria di attivazione di processi di riconoscimento, negoziazione simbolica e costruzione di valori condivisi. L'equità, in questa cornice, si rivela non già come semplice eguaglianza formale, ma come categoria assiologica in divenire per l'esigibilità del principio costituzionale dell'eguaglianza sostanziale come diritto fondamentale, che esige il riconoscimento delle singolarità soggettive e la costruzione di condizioni effettive per la realizzazione del potenziale umano.

Questo lavoro si propone, dunque, di indagare il valore formativo del conflitto, il suo potenziale trasformativo e la sua funzione generativa all'interno dei sistemi educativi, contribuendo alla definizione di un modello pedagogico capace di tradurre i diritti in possibilità reali, di valorizzare i talenti nella loro unicità e di promuovere giustizia sociale attraverso il valore emancipativo dell'equità. In tale prospettiva, il conflitto non solo accompagna il cammino verso la coabitazione nel Sistema-Mondo, ma ne rappresenta la condizione generativa, il punto di partenza e il dispositivo epistemico per la formazione dell'*Homo Generativus* auspicato da Mannese (2023): soggetto relazionale, pensante e capace di costruire mondi abitabili, condivisi, di pace.

Si tratta di esplorare l'ontologia del conflitto in relazione alla dimensione assiologica dell'equità, all'interno del paradigma della Pedagogia Generativa e dentro i sistemi educativi. L'obiettivo è indagare come il conflitto, da fattore di frammentazione, possa essere ripensato come leva trasformativa e catalizzatore di equità, contribuendo alla definizione di sistemi educativi orientati a contrastare le ineguaglianze.

Se l'eguaglianza implica il riconoscimento formale degli stessi diritti e opportunità per tutti, l'equità esige il riconoscimento delle differenze e la valorizzazione delle singolarità come potenzialità. In

questa prospettiva, l'equità diventa emancipativa, ponendosi come principio regolativo della generatività pedagogica, orientato a formare i talenti nella loro irriducibile unicità e a co-costruire sistemi educativi enattivi, capaci di riconoscere i bisogni autentici e accogliere i desideri profondi delle persone. L'equità non solo garantisce le condizioni per l'espressione del potenziale di ciascuno, ma attiva processi trasformativi di autorealizzazione e responsabilità condivisa, contribuendo a una giustizia sociale effettiva e in divenire. Tale orientamento pedagogico non si limita a riequilibrare condizioni di partenza, ma mira a rendere possibile l'autodeterminazione, la partecipazione attiva, il pieno sviluppo delle capacità di ciascuno e di tutti. Nelle concrete parabole esistenziali, tali potenzialità – in quanto situate e condizionate dai contesti reali – necessitano di processi relazionali, che siano trasformativi delle possibilità in capacitazioni, per l'autorealizzazione del progetto di vita. In questa analisi l'attenzione si focalizza sulla dialettica tra il riconoscimento delle differenze – intese come espressione delle singolarità soggettive e dei talenti generativi – e la co-costruzione di valori condivisi all'interno dei contesti formativi. Il conflitto come dimensione costitutiva e ineludibile delle relazioni umane è incarnato, infatti, nei contesti educativi, dove l'interazione tra differenti esperienze, prospettive e identità assume un ruolo strutturale. Quando non inteso come disfunzione, mera opposizione o antagonismo, esso funge da necessità generativa, in grado di attivare processi evolutivi nelle relazioni educative e di riorganizzare gli ambienti di apprendimento. Si configura come dispositivo trasformativo orientato alla traduzione effettiva dei diritti in opportunità concrete e all'attivazione di condizioni che rendano l'accesso alla formazione realmente generativo di successo formativo, mediante processi di riconoscimento, trasformazione e costruzione condivisa di senso. Dal punto di vista ontologico, questo approccio richiama le riflessioni di Honneth (1996) e Ricoeur (2005), secondo le quali il conflitto non può essere ridotto a una dimensione esclusivamente negativa o distruttiva. Al contrario, esso costituisce un fenomeno relazionale intrinsecamente connesso alla possibilità di sviluppo, trasformazione e riconoscimento. In quanto componente integrante dell'esperienza umana, sociale, educativa, all'interno della Pedagogia Generativa, il conflitto non è oggetto di rimozione o elusione, ma viene assunto come necessità epistemica capace di attivare processi generativi di apprendimento, pensiero, di riorientare le relazioni educative e di fondare nuove forme di co-costruzione del sapere e di co-esistenza.

La teoria del riconoscimento di Honneth colloca al centro della dinamica conflittuale la tensione verso il riconoscimento reciproco, inteso come motore etico e sociale della soggettivazione. Tale quadro teorico, applicato alle relazioni educative, si traduce nella valorizzazione delle differenze, dei bisogni e delle capacità individuali, promuovendo un apprendimento profondo, trasformativo. In questa direzione, la Pedagogia Generativa rilegge il conflitto e le diversità come agenti epistemici, orientando i processi educativi verso la co-costruzione della conoscenza e la formazione di soggettività capaci di abitare criticamente il Sistema-Mondo.

Nella sua ermeneutica del conflitto, Ricoeur evidenzia come il disaccordo interpretativo costituisca una condizione imprescindibile per la comprensione del mondo e per l'emergere del senso. Traslata in ambito educativo, questa visione riconosce nelle divergenze interpretative tra studenti, docenti e istituzioni la fonte di nuove prospettive conoscitive e pratiche trasformative. La Pedagogia Generativa integra tale approccio, assumendo il confronto dialogico come dispositivo pedagogico fondamentale, attraverso cui il conflitto si traduce in occasione di crescita individuale e collettiva. Il conflitto si profila, quindi, come snodo evolutivo per sistemi educativi dinamici, relazionali e capaci di co-evolvere con le trasformazioni di desideri, bisogni e traiettorie dei soggetti che li attraversano.

Nel passaggio dall'ontologia del conflitto alla sua implicazione assiologica, si apre un orizzonte di riflessione centrato sulla giustizia sociale e sull'equità nell'accesso alle opportunità educative e nella realizzazione del successo formativo. L'equità non viene intesa come semplice uguaglianza formale, orientata all'omologazione, ma come principio regolativo capace di orientare i sistemi educativi verso

il riconoscimento e la valorizzazione delle specificità individuali, la formazione dei talenti autentici di soggetti unici e irripetibili. La teoria delle *capacitazioni*, elaborata da Amartya Sen (2009) e sviluppata da Martha Nussbaum (2011), offre un solido impianto teorico per comprendere l'equità come promozione delle libertà sostanziali e delle reali possibilità di ciascuno. Secondo tale approccio, equità significa fornire a ogni persona le condizioni materiali, culturali e relazionali necessarie per realizzare il proprio potenziale, trasformando il diritto all'istruzione in esperienza generativa di conoscenza, pensiero, vita, e in leva di giustizia sociale.

La Pedagogia Generativa propone un modello educativo orientato al riconoscimento e alla valorizzazione dei talenti, intesi non come doti innate o risorse elitarie da misurare e selezionare, bensì come *eidōs naturalculturale*, ossia come diritto universale di ciascuno a diventare ciò che è in potenza. In questa accezione, il talento esprime la specifica configurazione di desiderio, pensiero, corporeità e progettualità che ogni soggetto-persona porta con sé. Proprio perché radicati nella singolarità e nella dignità di ogni esistenza, i talenti si configurano come energie vitali: orientano la costruzione di percorsi formativi equi, in quanto riconoscono e legittimano la pluralità dei modi di apprendere ed essere nel mondo, e trasformativi, poiché attivano processi di autorealizzazione e co-evoluzione, sia individuale che collettiva. Così concepiti, i talenti diventano leva pedagogica per agire un'educazione generativa di libertà.

L'equità non è concepita come un traguardo che si consegue in modo definitivo. È, invece, un processo dinamico e relazionale, che si realizza attraverso la partecipazione attiva, responsabile e situata dei soggetti educativi. La teoria della *giustizia come equità* di John Rawls (1971) consente di approfondire tale visione, ponendo l'accento su una distribuzione differenziata delle risorse, finalizzata a migliorare le condizioni di chi si trova in posizione di maggiore svantaggio. Ciò implica la costruzione di sistemi educativi capaci di leggere l'Altro ed accoglierlo, adattarsi ai bisogni specifici degli studenti, riconoscendo in ciascuno una trama vivente di potenzialità generative che attende di trovare spazio e tempo per emergere, progettarsi e autorealizzarsi. I talenti che così si formano sono le trame viventi di esperienze educative trasformative, capaci di attivare desiderio, responsabilità e libertà. Affinché i sistemi educativi possano realmente contribuire alla co-costruzione di contesti giusti e generativi di valore, è necessario andare oltre la concezione di eguaglianza formale, fondata su un'uniformità astratta di trattamento che tende all'omologazione a standard prestabiliti, e promuovere una eguaglianza sostanziale, capace di riconoscere e affrontare le ineguaglianze strutturali nei punti di partenza. In questo senso, l'equità costituisce categoria assiologica e principio regolativo. Essa esige dispositivi formativi intenzionalmente personalizzati, mirati, contestualizzati, plurali e modulati, in grado di garantire a ciascuno l'accesso effettivo a concrete opportunità formative significative, generative di successo formativo per tutti, in quanto capaci di attivare, nel processo educativo, il desiderio, la responsabilità e la libertà, quali condizioni abilitanti dell'agire deliberato, inteso – in senso deweyano – come esito del pensiero riflessivo capace di trasformare l'esperienza in progetto consapevole (Dewey, 1933).

Pertanto, la Pedagogia Generativa, nel suo applicarsi ai sistemi educativi, riconfigura il conflitto come nucleo trasformativo per la costruzione dell'equità. Le tensioni che emergono all'interno delle relazioni educative sono interpretate, infatti, come dispositivi euristici che sollecitano una rielaborazione critica di strutture e processi formativi. Promuovere l'equità implica un ripensamento profondo delle pratiche didattiche e dei modelli valutativi, secondo forme flessibili e contestuali in grado di accogliere e valorizzare i talenti, sostenendo lo sviluppo del potenziale di ciascuno.

Il conflitto, inteso come necessità e dinamica generativa, dischiude possibilità per la negoziazione e l'emersione di nuovi valori educativi. I valori non sono assunti come dati a priori, ma si costituiscono attraverso l'interazione dialogica tra i soggetti educativi, in contesti situati e dinamici. In tale orizzonte, l'equità non è principio statico o normativo, bensì processo in divenire, costruito nel tempo

attraverso pratiche partecipative, riconoscimento reciproco e co-costruzione. Attraverso tali pratiche, le comunità educanti attivano forme condivise di responsabilità e giustizia sociale e agiscono come *Comunità Pensanti* (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2019).

Affinché i sistemi educativi possano dirsi realmente equi, essi devono essere in grado di “rimuovere gli ostacoli” (come previsto dal comma 2 dell’art. 3 della Costituzione Italiana (1948): «È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli [...] che impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l’effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all’organizzazione politica, economica e sociale del Paese»), promuovendo ambienti di apprendimento profondo, in grado di intercettare ed esplicitare la specificità di desideri e bisogni di ciascuno. La rimozione degli ostacoli si concretizza non solo con l’accesso formale all’opportunità educativa, ma con la costruzione di successo formativo, soprattutto con azioni trasformative che rendano l’educazione uno spazio di emancipazione, di possibilità reale e di progettazione condivisa del futuro. Ciò implica un impegno costante nella trasformazione delle pratiche educative e nell’adeguamento strutturale delle politiche e dei dispositivi istituzionali. In questa direzione si colloca il *Protocollo Metodologico dell’Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi – O.Ge.S.O.*, elaborato dalla Cattedra UNESCO *Generative Pedagogy and Educational Systems to Tackle Inequality* (Mannese, 2023), che rappresenta un modello operativo concreto per ripensare struttura e funzionamento dei sistemi educativi in chiave equitativa. Attraverso la valorizzazione del potenziale umano, la formazione dei talenti generativi e l’attenzione ai contesti territoriali, il Protocollo O.Ge.S.O. mira alla costruzione di *Comunità Pensanti*, intese come luoghi generativi in cui l’educazione si radica nella co-evoluzione tra soggetti, saperi e ambienti.

In ultima analisi, il passaggio dall’ontologia del conflitto alla sua declinazione assiologica in termini di equità, all’interno del paradigma della Pedagogia Generativa, dimostra come il conflitto possa fungere da dispositivo epistemico-educativo capace di attivare la potenzialità dell’Umano. Da fattore disgregante, il conflitto si trasforma in forza propulsiva per la co-costruzione di nuovi orizzonti valoriali, orientando l’azione educativa verso forme di abitare il mondo più giuste. Ne consegue l’urgenza di progettare e organizzare sistemi educativi strutturalmente sensibili alla valorizzazione dei talenti individuali come facoltà collettive, capaci di realizzare l’equità in modo dinamico, contestuale e intersoggettivo.

Il riconoscimento del conflitto come dimensione ontologica e generativa dell’Umano, irriducibile a mera disfunzione, lo rende soglia trasformativa, a condizione che venga attraversato criticamente e assunto come dispositivo epistemico-educativo per l’attivazione di processi di rielaborazione individuale e collettiva. È in questo senso che l’equità assume il duplice statuto di categoria assiologica, in quanto orienta l’azione educativa al riconoscimento delle unicità e di principio regolativo, in senso kantiano, poiché guida i sistemi formativi verso una giustizia sociale non prescrittiva ma possibile, agendo sulle condizioni concrete della libertà e della responsabilità.

CONCLUSIONI: DAL CONFLITTO ALLA CO-COSTRUZIONE DI SISTEMI-MONDI. PERCORSI PEDAGOGICI GENERATIVI TRA *WOZUDING*, EQUITÀ EDUCATIVA E GIUSTIZIA SOCIALE

Nel solco di una visione profonda dell’Umano e delle sue tensioni costitutive, il conflitto non va né rimosso né dissimulato, bensì accolto come dimensione ineludibile dell’esperienza storica ed educativa. Tuttavia, se il soggetto si lascia imprigionare nel conflitto, rischia di smarrire l’orizzonte, frantumando la realtà e perdendo di vista l’unità sostanziale che abita le differenze. La vera sfida, come suggerito da Papa Francesco (2013), è quella di attraversare il conflitto senza restarne prigionieri, trasformandolo in leva generativa di nuovi processi, in anello di congiunzione che abilita una convivenza plurale fondata sulla dignità reciproca.

A partire da questo approccio, l'unità non si configura come negazione della differenza, né come esito di un sincretismo neutralizzante, ma come costruzione paziente e coraggiosa di una "diversità riconciliata" (ivi, p. 174). Tale principio non solo orienta la costruzione di una autentica "amicizia sociale" (ivi, p. 173), ma offre anche una chiave interpretativa per i processi educativi ispirati alla generatività pedagogica: l'unità è superiore al conflitto, non in senso gerarchico o omologante, bensì nella misura in cui consente la coesistenza feconda delle polarità, producendo nuovi significati condivisi.

Solo nella misura in cui ciascun soggetto è disposto a pacificare la propria interiorità frammentata – aprendosi a un processo continuo di riconciliazione – sarà possibile immaginare e costruire una pace sociale autentica. Non una pace negoziata o apparente, ma una pace spiritualmente radicata e orientata alla giustizia, capace di armonizzare le differenze e generare alleanze educative fondate sul riconoscimento dell'Altro necessario nella sua irriducibile alterità.

Il contributo ha esplorato, attraverso una pluralità di approcci teorici e riflessioni intrecciate, la categoria del conflitto come chiave epistemica, pedagogica e politica nella prospettiva della Pedagogia Generativa. A partire da un dialogo tra le scienze psico-sociali, la filosofia della complessità e la pedagogia critica, è stato possibile delineare una visione del conflitto non come disfunzione, ma come matrice originaria dell'Umano, forza simbolica e dispositivo educativo trasformativo.

La rielaborazione corale dei diversi assi tematici – dalla lettura freudiana dell'ontogenesi del conflitto, all'analisi socio-strutturale bourdiana, fino al riconoscimento come istanza etica e relazionale (Honneth, Ricoeur) – ha consentito di connettere dimensione psichica, struttura sociale e processi culturali. All'interno di questo orizzonte, la figura della *Wozuding* è emersa come metafora dinamica e ricorsiva della coabitazione delle contraddizioni nel Sistema-Mondo.

In tale cornice, la Pedagogia Generativa propone una metaforizzazione del conflitto come strumento cognitivo, simbolico ed etico, capace di attivare processi di apprendimento profondo, capacitazione e consapevolezza democratica. La "filigrana della pace" non rappresenta un'utopia di "anestetizzazione" del conflitto, ma il risultato fragile e necessario di un processo lungo e complesso, che attraversa l'ontologia del conflitto, la narrazione di sé, la coscientizzazione critica e la costruzione di una *democrazia della conoscenza*.

L'equità emancipativa, qui assunta come categoria assiologica e principio regolativo in divenire, trova nel conflitto attraversato e trasformato la sua matrice generativa, secondo una visione che supera l'uguaglianza formale e orienta i sistemi educativi alla rimozione degli ostacoli (art. 3, comma 2, della Costituzione Italiana) attraverso l'allestimento di contesti relazionali generativi di ambienti di apprendimento profondo, autentico.

La figura dell'*Homo Generativus*, in questo scenario, incarna un soggetto riflessivo e relazionale, capace di abitare la complessità attraversando la condizione necessaria del conflitto e trasformandolo in occasione di conoscenza, riconoscimento e co-costruzione di mondi abitabili. In tal senso, il Protocollo O.Ge.S.O. si configura come un dispositivo pedagogico operativo per rendere concreta un'educazione generativa orientata alla giustizia sociale, alla sostenibilità e alla rivoluzione culturale per la co-costruzione di nuovi immaginari educativi.

Alla luce delle riflessioni emerse, si aprono piste di ricerca future che potranno approfondire l'applicazione dei dispositivi generativi nei contesti educativi e sociali, esplorare le pratiche narrative del conflitto in chiave formativa e indagare il ruolo del pensiero metaforico nella costruzione di soggettività generative. L'urgenza educativa e politica che attraversa la contemporaneità impone di superare ogni logica riduzionista, ogni narrazione binaria o semplificata del conflitto. In un tempo attraversato da fratture, polarizzazioni e narrazioni semplificanti, solo una pedagogia capace di

restituire al conflitto la sua valenza generativa potrà orientare la costruzione di futuri educativi giusti, aperti e trasformativi.

Il richiamo di Papa Francesco risuona come un invito radicale alla responsabilità pedagogica: non fuggire dal conflitto né restarne prigionieri, ma trasformarlo in snodo generativo, capace di inaugurare nuovi processi. «*Beati gli operatori di pace*» non è allora soltanto un monito spirituale, ma l'orizzonte etico-politico per chi sceglie di educare alla libertà, alla giustizia e all'unità che nasce dalla differenza riconciliata.

BIBLIOGRAFIA

Bach-y-Rita, P. (1967). Sensory plasticity. Applications to a Vision Substitution System. *Acta Neurologica Scandinavica*, 43, 417-526.

Bambara, G. (2014) (Ed.). *Basarab Nicolescu. Transdisciplinarietà e culture della pace*. Roma: Armando Editore.

Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind: Collected Essays in Anthropology Psychiatry, Evolution, and Epistemology*. Chicago: University of Chicago Press.

Binswanger, L. (1984). *Per un'antropologia fenomenologica. Saggi e conferenze psichiatriche*. Milano: Feltrinelli.

Binswanger, L. (2001). *Tre forme di esistenza mancata: esaltazione fissata, stramberia, manierismo*. Milano: Bompiani.

Bourdieu, P. (2021). *Sistema, habitus, campo. Sociologia generale* (Vol. 2, C. Pizzo, A cura di). Mimesis Edizioni.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris: Les Éditions de Minuit.

Cambi, F. (2010). Per una pedagogia del corpo, oggi. Tra dialettica, ecologia e cura di sé. *Humana Mente*, 14, 67–77.

Cambi, F. (2017). La pedagogia come sapere oggi: Statuto epistemico e paradigma educativo. *Studi sulla Formazione/Open Journal of Education*, 20(2), 409–413. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-22713

Cambi, F. (2014). *La cura di sé come processo formativo: Tra adultità e scuola*. Gius. Laterza & Figli.

Cambi, F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria sotto analisi. In *Cura in pedagogia: linee di lettura* (pp. 1000–1009). Studi e ricerche sulla formazione. Saggi (3).

Ceruti M. (2004). *Educazione e globalizzazione*. Milano: Raffaello Cortina.

Dahrendorf, R. (1959). *Class and class conflict in industrial society*, Stanford 1959.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. D.C. Heath & Co Publishers.

Dunbar, R. (1996). *Grooming, gossip, and the evolution of language*. Cambridge: Harvard University Press.

Erikson, E.H. (1959). *Identity and the Life Cycle*. Madison: International Universities Press

Fiori, S. (2024), (a cura di). *La biblioteca di Raskolnikov. Libri e idee per un'identità democratica*. Torino: Einaudi.

Freud, S. (1905). *Tre saggi sulla teoria sessuale*. Torino: Bollati Boringhieri.

Foucault, M. (1977). *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*. Harmondsworth: Penguin.

- Funk, N.C., Said, A.A. (2004). Islam and the West: Narratives of Conflict and Conflict Transformation. *International Journal of Peace*, 9(1), 1-28.
- Gilligan, C. (1997). Remembering Iphigenia: Voice, resonance, and a talking cure. In M. Gergen & S. N. Davis (Eds.), *Toward a new psychology of gender* (pp. 114–132). Routledge.
- Greenspan, S. (1997). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*. Milano: Mondadori.
- Honneth, A. (2002). *Lotte per il riconoscimento. Proposte per un'etica del conflitto* (S. Bova, Trad.). Il Saggiatore. (Opera originale pubblicata nel 1992).
- Honneth, A. (1996). *The struggle for recognition: The moral grammar of social conflicts*. MIT Press.
- Lombardi, M.G. (2024). *Pedagogia Generativa e crisi della narrazione: l'indistinto tra essere e informazione*, in (a cura di) Coppi A., Kofler D., Lombardi M.G. *Seminare Futuri. Generatività, Educazione e Percorsi di Pace*. Città di Castello: Zeroseiup.
- Mannese, E. (2023a). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2023b). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. Editoriale. Il desiderio come categoria pedagogica. In *Attualità Pedagogiche: Rivista Scientifica dell'Università degli Studi di Salerno* 5(1), 1-3.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento XIX, I*, 24-30.
- Mannese, E. (2019). *L'orientamento efficace. Per una pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Pensa Multimedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Maturana, H., & Varela, F. (2001). *Autopoiesi e cognizione. La realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio.
- Morin E. (2012). *La via. Per l'avvenire dell'umanità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2020). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Mortari, L. (2015). *Filosofia della cura*. Raffaello Cortina.
- Noddings, N. (1988). An Ethic of Caring and Its Implications for Instructional Arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230. <https://doi.org/10.1086/443894>
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People*. New York: Teachers College.
- Noddings, N. (2010). Moral education and caring. *Theory and Research in Education*, 8(2), 145 – 151. <https://doi.org/10.1177/1477878510368>
- Nussbaum, M.C. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Harvard University Press.
- Nussbaum, M.C. (2010). *From Disgust to Humanity: Sexual Orientation and Constitutional Law*. Oxford: Oxford University Press.
- OECD. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/09/education-at-a-glance-2023_581c9602/e13bef63-en.pdf
- Papa Francesco. (2013). *Evangelii gaudium: Esortazione apostolica sull'annuncio del Vangelo nel mondo attuale*. Libreria Editrice Vaticana.

https://www.vatican.va/content/francesco/it/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html

Prigogine, I. (1997). *La fine delle certezze. Il tempo, il caos e le leggi della natura*. Torino: Bollati Boringhieri Editori.

Prigogine, I., & Stengers, I. (1981). *La nuova alleanza: metamorfosi della scienza*. Torino: Giulio Einaudi Editore.

Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Harvard University Press.

Repubblica Italiana (1948). *Costituzione della Repubblica Italiana*. Gazzetta Ufficiale n. 298, 27 dicembre 1947. Entrata in vigore il 1° gennaio 1948.

Ricoeur, P. (2005). *The course of recognition*. Harvard University Press.

Saraceno, C. (2021). *Il welfare. Tra vecchie e nuove disuguaglianze*. Il Mulino.

Schmitt, C. (1950). *Der Nomos der Erde im Völkerrecht des jus publicum Europaeum*, Köln.

Sen, A. (2009). *The idea of justice*. Harvard University Press.

Sen, A. (2003). *Globalizzazione e libertà*. Mondadori

Simmel, G. (1959). *The Problem of Sociology*, in G. Simmel et al. *Essays on Sociology, Philosophy and Aesthetics*. New York: Harper.

UNESCO. (2022). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>

Violante, L., Buttafuoco, P., Mannese, E. (2021) *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*, Pensa Multimedia.

Zagrebelsky, G. (2024). Il mutamento genetico della democrazia, in Fiori, S. (2024), (a cura di). *La biblioteca di Raskolnikov. Libri e idee per un'identità democratica*. Torino: Einaudi.

Zagrebelsky, G., Napolitano, G. (2016). *L'esercizio della democrazia*. Torino: Codice Editore.

ATTRIBUZIONI

Il presente lavoro è stato elaborato, discusso ed articolato in comune dalle Autrici. La stesura dei diversi paragrafi è tuttavia individuale, per cui è da attribuire a: Emiliana Mannese *Abstract - Pensare il conflitto, generare la pace, Il conflitto: categoria epistemica e dispositivo pedagogico-generativo. Dimensioni simbolico-culturali e processi trasformativi verso l'Homo Generativus*; a Maria Grazia Lombardi *Introduzione - Rileggere storicamente il conflitto come origine dell'Umano L'ontologia del conflitto tra narrazione, transdisciplinarietà e coscienza democratica*; a Maria Ricciardi *Ontologia del conflitto ed equità: categoria assiologica e principio regolativo per la generatività pedagogica dei sistemi educativi, Conclusioni - Dal conflitto alla co-costruzione di Sistemi-Mondi. Percorsi pedagogici generativi tra Wozuding, equità educativa e giustizia sociale*.

La Raccomandazione UNESCO “sull’educazione alla pace e ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile”: codice trans-culturale di simboli condivisi per un’educazione trasformativa

Marco Mascia

Università degli Studi di Padova, Italia, marco.mascia@unipd.it

IL PROCESSO CHE HA PORTATO ALLA REVISIONE DELLA RACCOMANDAZIONE UNESCO DEL 1974

Nel novembre 2023, la Conferenza generale dell’UNESCO ha adottato la Raccomandazione “sull’educazione alla pace e ai diritti umani, la comprensione internazionale, la cooperazione, le libertà fondamentali, la cittadinanza globale e lo sviluppo sostenibile” che aggiorna la storica Raccomandazione del 1974 punto di riferimento fondamentale per l’educazione alla pace, ai diritti umani e alla cooperazione internazionale.

La nuova Raccomandazione fornisce una sorta di guida per la realizzazione dell’obiettivo di sviluppo sostenibile 4 dell’Agenda 2030 portante su “Fornire un’educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”. L’obiettivo 4.7 obbliga gli Stati ad assicurare che entro il 2030 tutti gli studenti acquisiscano le conoscenze e le competenze indispensabili per promuovere uno sviluppo sostenibile attraverso un’educazione mirata a diffondere stili di vita e modelli di sviluppo rispettosi dell’ambiente, dei diritti umani, della parità di genere e delle diversità culturali. Obbliga altresì gli Stati a formare cittadini globali, promotori di una cultura di pace e nonviolenza.

Il processo che ha portato all’adozione della Raccomandazione è quello che tradizionalmente viene attivato dall’ONU per la elaborazione di una dichiarazione o di un accordo giuridico internazionale sui diritti umani: inclusività, partecipazione, trasparenza.

Il primo passo è stata l’istituzione, per iniziativa dell’Unesco, di Commissioni di esperti che hanno prodotto altrettanti rapporti. Nel 2012 è stato creato il Gruppo internazionale di esperti che ha pubblicato il Rapporto “Ripensare l’educazione: verso un bene comune globale?” (Unesco 2015). Tale Rapporto si sviluppa in continuità con due pietre miliari della riflessione dell’Unesco sull’educazione: “Il mondo dell’educazione di oggi e di domani” (Faure *et al.* 1972) e “Nell’educazione un tesoro” frutto del lavoro della Commissione Internazionale per l’Educazione nel Ventunesimo Secolo guidata da Jacques Delors (Delors *et al.* 1996).

Nel 2019 è stata istituita la Commissione Internazionale sui Futuri dell’Educazione, con il mandato di ripensare il modo in cui la conoscenza e l’apprendimento possono plasmare il futuro dell’umanità e del pianeta. L’esito dei lavori è pubblicato nel Rapporto “Re-immaginare i nostri futuri insieme. Un nuovo contratto sociale per l’educazione” (Unesco 2021).

Nel Rapporto si afferma che “un ordine mondiale ancorato ai valori comuni espressi nella Dichiarazione universale dei diritti umani si sta indebolendo” e che “un nuovo contratto sociale per l’educazione deve essere fondato sui diritti umani e basato su principi di non discriminazione, giustizia sociale, rispetto per la vita, dignità umana e diversità culturale. Deve comprendere un’etica della cura, della reciprocità e della solidarietà. Deve rafforzare l’educazione come un impegno pubblico e un bene comune”.

E’ altresì affermato che “la Dichiarazione universale dei diritti umani stabilisce diritti inalienabili per i membri della nostra famiglia umana e fornisce la migliore bussola per immaginare un nuovo futuro dell’educazione”.

Il Rapporto sui Futuri dell’educazione riflette e argomenta sulla necessità di una rivisitazione dell’educazione per affrontare le sfide del nostro tempo mettendo al centro i diritti umani internazionalmente riconosciuti, la parità di genere, la salute e il benessere, la diversità culturale, la crisi climatica, le tecnologie digitali. La tesi è che in un mondo sempre più interdipendente e interconnesso anche l’educazione deve essere olistica e inter- e trans-disciplinare per garantire il pieno sviluppo della persona umana e delle società (Tarozzi 2023; Tarozzi, Milana 2022; Elfert, Morris 2022).

Nella seconda fase (dicembre 2021 – febbraio 2022) l’Unesco ha svolto una consultazione interna e un’analisi sia dei documenti pertinenti prodotti dall’ONU, dal sistema di agenzie specializzate e dalle organizzazioni regionali, sia dei progressi compiuti nel campo dell’educazione e delle norme internazionali dal 1974.

Nella terza fase (marzo 2022 – giugno 2022) è stata realizzata un’ampia consultazione online a livello globale con una vasta gamma di parti interessate (rappresentanti di ONG e Programmi delle Nazioni Unite, accademici, insegnanti, giovani, decisori politici). Complessivamente la consultazione ha coinvolto 3.000 persone provenienti da oltre 130 Paesi e ha consentito di elaborare diversi documenti di natura sia tecnica che tematica volti a valorizzare le migliori pratiche. Nell’aprile del 2022, il Direttore Generale dell’Unesco, per dare nuovo impulso al processo di scrittura, ha istituito un Gruppo Internazionale di Esperti con il compito di affiancare l’Organizzazione nella revisione della Raccomandazione del 1974. Composto da 24 personalità provenienti da diverse regioni e orizzonti professionali, in rappresentanza di un’ampia gamma di campi di competenza rilevanti per il focus tematico della Raccomandazione, il Gruppo si è riunito tre volte in sessione plenaria e, tra una sessione e l’altra, ha organizzato i lavori in gruppi per rivedere parti specifiche del testo, contribuendo così allo sviluppo della prima bozza di revisione della Raccomandazione del 1974 (Unesco 2022).

La quarta fase (settembre 2022 – luglio 2023) si è aperta con il “Transforming Education Summit” (United Nations 2023a) che ha avuto luogo all’ONU a New York nel settembre 2022, alla vigilia dell’apertura della sessione annuale dell’Assemblea generale. E’ stato convocato in risposta alla crisi globale che investe il mondo dell’educazione con un “impatto devastante sui futuri dei bambini e dei giovani in tutto il mondo”. Con questa importante iniziativa di alto rilievo politico, il Segretario generale delle Nazioni Unite ha voluto portare l’educazione al centro dell’agenda globale e attivare una mobilitazione per “gettare i semi per trasformare l’educazione in un mondo in rapido cambiamento”. Nel suo discorso di apertura ha messo in evidenza come numerosi sistemi educativi stiano attraversando una fase di crisi poiché rimangono ancorati al passato e come programmi didattici, corsi di formazione per insegnanti e metodologie di insegnamento siano obsoleti e non consentano agli studenti di acquisire le competenze necessarie per destreggiarsi in un mondo in rapido cambiamento. L’appello che il Segretario generale rivolge ai governi è di riformare i sistemi educativi per fornire agli studenti gli strumenti adeguati ad affrontare le sfide presenti e future e a contribuire al rafforzamento delle società democratiche (United Nations 2023b).

In questa fase si sono svolte le consultazioni con gli Stati membri i quali hanno presentato commenti scritti alla bozza della proposta di revisione della Raccomandazione del 1974, che sono stati poi riflessi in una seconda bozza nell’aprile 2023. Il nuovo documento è quindi stato negoziato e adottato per consenso in due sessioni consecutive del Comitato Speciale Intergovernativo svoltesi nel periodo maggio – luglio 2023. Alle sessioni hanno preso parte oltre 200 delegati di 112 paesi e 50 osservatori

di organizzazioni intergovernative e non governative con l'obiettivo di raggiungere il consenso finale (Unesco 2023).

Infine, la quinta fase è stata quella della adozione della Raccomandazione da parte della Conferenza generale dell'Unesco.

La struttura della Raccomandazione si articola in sette capitoli preceduti da un Preambolo: I Definizioni, II, Obiettivi, III Ambito di applicazione, IV Principi guida, V Aree di azione, VI Follow up e revisione, VII Promozione.

La nuova Raccomandazione UNESCO si rivolge a insegnanti, dirigenti scolastici, studenti, genitori, organizzazioni della società civile e decisori politici. In essa si afferma che la pace è un'azione prima che un concetto astratto. Pertanto, la pace deve essere insegnata, studiata e appresa come una disciplina. Per imparare a costruire la pace, bisogna compiere esercizi quotidiani e straordinari, piccoli e grandi, che coinvolgano mente, cuore e mani. Questi esercizi mirano ad espellere la violenza dalle nostre vite e a formare artigiani e architetti di pace.

I PRINCIPI FONDAMENTALI DI UN'EDUCAZIONE TRASFORMATIVA

La forza innovativa della Raccomandazione si basa su alcuni principi fondamentali, enunciati nel preambolo e ripresi in diverse parti del dispositivo, che dovrebbero informare qualsiasi processo educativo.

Il principio di *inviolabilità e inalienabilità* dei diritti umani che deriva dal fatto che i diritti umani sono innati, ineriscono alla dignità della persona. Diventano diritto positivo in virtù del loro riconoscimento, non della loro attribuzione. L'art. 1 della Dichiarazione universale esplicita, senza mezzi termini, qual è il fondamento dei diritti della persona: "Tutti gli esseri umani *nascono* liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza" (corsivo aggiunto). Con una sintesi molto efficace Amartya Sen (2009) ha affermato che i diritti umani sono "parents of law", i genitori del diritto, non "son of law", un figlio del diritto.

Il principio del rispetto della *dignità umana* quale enunciato nel Preambolo della Dichiarazione universale dei diritti umani laddove si afferma che "il riconoscimento della dignità inerente a tutti i membri della famiglia umana e dei loro diritti, eguali e inalienabili, costituisce il fondamento della libertà, della giustizia e della pace nel mondo". Dunque, l'esercizio della sovranità degli stati deve essere strumentale al rispetto del principio della dignità umana.

Il principio di *universalità* dei diritti umani. I diritti umani sono universali perché ineriscono alla persona umana. Ciascun essere umano nasce con un corredo di diritti fondamentali. Possiamo parlare di una universalità logica: un diritto umano non è tale se non è universale. Ma c'è anche una universalità reale. I rappresentanti di popoli e culture diverse da quella occidentale hanno contribuito e stanno contribuendo al loro riconoscimento giuridico internazionale in seno alle Nazioni Unite, con speciale attenzione ai diritti economici, sociali e culturali e ai diritti collettivi pace, sviluppo, ambiente. Ma c'è anche una universalizzazione reale "sul campo" che è rappresentata dai gruppi di volontariato, dalle organizzazioni non governative, dai movimenti sociali, dagli esperti delle organizzazioni internazionali e da tutti i difensori dei diritti umani che operano in ogni parte del mondo per promuovere e proteggere i diritti umani, per dare voce a chi non ha voce. Quanto più il mondo è segnato da interdipendenza e si globalizza, tanto più estesamente si rivendicano i diritti fondamentali della persona.

Il principio di *interdipendenza e indivisibilità* dei diritti umani comporta che il diritto alla salute, il diritto al lavoro, il diritto all'educazione abbiano le stesse possibilità di garanzia-soddisfacimento del diritto alla libertà di associazione, del diritto a non essere molestato per le proprie opinioni, del diritto ad un processo equo, essendo tutti diritti fondamentali. Ne discende che lo stato democratico non può non essere stato di diritto e stato sociale allo stesso tempo. Per realizzare i diritti fondamentali non bastano dunque la legge e la sentenza giudiziaria, ma occorrono anche politiche pubbliche e

mobilitazione di risorse finanziarie. Tutti i diritti umani - civili, politici, economici, sociali, culturali, individuali e collettivi – sono interdipendenti e indivisibili.

Il principio di *sicurezza umana* che si basa su due concetti fondamentali: protezione ed empowerment. La protezione implica la presenza di istituzioni, norme e meccanismi in grado di tutelare le persone da minacce croniche come denutrizione, malattie, repressione e violazioni dei diritti umani da parte dello Stato. L'empowerment consiste nello sviluppo delle potenzialità individuali affinché le persone possano partecipare attivamente alle decisioni che riguardano la collettività. L'obiettivo è spostare il focus della sicurezza dai confini nazionali alla sicurezza delle persone all'interno e oltre quei confini, garantendo loro uno stato di diritto e proteggendole dal potere arbitrario. La sfida è quindi passare da una concezione di sicurezza legata ai territori ad una incentrata sulla vita delle persone (Commission on Human Security 2003).

Il principio di *responsabilità* in capo prima di tutto agli Stati, ma anche agli stessi individui, di promuovere e proteggere i diritti umani. L'art. 29 della Dichiarazione universale dei diritti umani statuisce infatti che: "Ogni individuo ha dei doveri verso la comunità, nella quale soltanto è possibile il libero e pieno sviluppo della sua personalità". Dunque, diritti ma anche responsabilità. Dove responsabilità non significa soltanto rispettare le regole e adempiere ai propri doveri, significa soprattutto agire in prima persona e collettivamente per dare concreta attuazione ai principi costituzionali e universali di libertà, uguaglianza, giustizia, fratellanza. In altre parole, responsabilità significa cittadinanza agita, non subita.

Significativo al riguardo è quanto contenuto nella Dichiarazione "sul diritto e la responsabilità degli individui, dei gruppi e degli organi della società di promuovere e proteggere le libertà fondamentali e i diritti umani internazionalmente riconosciuti", adottata dall'Assemblea generale delle Nazioni Unite nel dicembre del 1998 e conosciuta come la Magna Charta degli "human rights defenders". L'articolo 1 proclama: "Tutti hanno il diritto, individualmente ed in associazione con altri, di promuovere e lottare per la protezione e la realizzazione dei diritti umani e delle libertà fondamentali a livello nazionale ed internazionale". C'è qui la legittimazione per individui, associazioni e comunità locali ad agire dentro e oltre i confini nazionali per promuovere e difendere i diritti umani.

Il principio di *pace positiva* che significa agire per costruire un ordine sociale e internazionale, come recita l'art. 28 della Dichiarazione universale, nel quale i diritti umani, tutti i diritti umani, possono essere pienamente realizzati. Implica non soltanto la cessazione di atti violenti ma anche azioni volte alla costruzione di un ordine internazionale diverso da quello che provoca conflitti bellici. E' una pace attiva è una pace per. La pace è verbo prima che sostantivo: significa pacificare, fare pace (Papisca 2011). La pace positiva è volontaristica e oltre ad essere interstatuale è anche e soprattutto transnazionale, nel senso che coinvolge attori diversi dagli Stati che promuovono valori umani universali. Si basa su principi nuovi che vengono enunciati nella Carta delle Nazioni Unite: divieto della minaccia e dell'uso della forza, soluzione pacifica delle controversie internazionali, rispetto dei diritti umani, autodeterminazione dei popoli.

E' a partire da questi principi che la Raccomandazione definisce l'educazione un diritto umano inalienabile. Un processo che dura tutto l'arco della vita e che coinvolge l'intera società nell'apprendimento e nello sviluppo del potenziale umano. Un'educazione dunque volta a promuovere la pace e il rispetto di diritti umani, a prendere decisioni informate per la tutela dell'ambiente, la sostenibilità economica e la costruzione di società pacifiche, a promuovere la comprensione interculturale e il rispetto della diversità, a garantire pari opportunità di apprendimento a tutti.

Insomma, un'educazione trasformativa che valorizza la dignità e la diversità delle studentesse e degli studenti, elimina le barriere all'apprendimento e li rende protagonisti del cambiamento. Che unisce diversi approcci educativi, dall'educazione alla cittadinanza globale all'educazione allo sviluppo sostenibile, dall'educazione ai diritti umani all'educazione all'uguaglianza di genere. Che coinvolge una pluralità di attori locali, nazionali e internazionali, governativi e nongovernativi, transnazionali e sopranazionali.

L'APPROCCIO "ASSIO-PRATICO", INTERDISCIPLINARE E TRANSDISCIPLINARE QUALE ELEMENTO CARATTERIZZANTE UN'EDUCAZIONE TRASFORMATIVA

L'approccio educativo alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile contenuto nella Raccomandazione è un approccio "assio-pratico" perché collega sapientemente valori, conoscenze e competenze al contestuale impegno per la loro realizzazione (Papisca 2011). Favorisce lo sviluppo di una pedagogia della solidarietà attraverso progetti di ricerca-azione e laboratori con attività di formazione sul campo attraverso la collaborazione tra scuola, università, enti locali, associazioni di volontariato. Promuove l'empowerment delle studentesse e degli studenti, rafforzando le loro capacità individuali e favorendo la loro partecipazione attiva e democratica ai processi decisionali "dalla città all'ONU". E' pertanto un approccio che sviluppa un forte carattere di progettualità.

E' qui evidente il ruolo di un'educazione che sia allo stesso tempo interdisciplinare, orientata all'azione e agganciata alla realtà storica che stiamo vivendo. Un'educazione che pone l'accento sugli aspetti prescrittivi, ovvero sull'individuazione, in termini quanto più specifici e operativi possibili, delle strategie di transizione dall'attuale, tragica situazione internazionale al modello di società pacifiche e inclusive, espressamente indicato dalla Raccomandazione, che ha la sua radice nel diritto internazionale dei diritti umani e nell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile. In questo senso di grande utilità sono il lavoro e la testimonianza delle organizzazioni non governative, dei gruppi di volontariato e degli enti di governo locale la cui vocazione è universalista e transnazionale.

Su questo terreno, l'insegnante è sollecitato ad aggiornarsi sia sul metodo sia soprattutto sui contenuti. La formazione *a e per* i diritti umani e la pace – per sua natura interdisciplinare, globale e orientata all'azione – sollecita ad ampliare il canestro di dati cognitivi riguardanti la complessa fase evolutiva della condizione umana nel pianeta. Allo stesso tempo impegna ad affinare quelle capacità didattiche che sono indispensabili al delicato lavoro inteso a elucidare valori universali e a facilitarne l'interiorizzazione da parte dei discenti.

L'indicazione di ruoli concreti per scuole, associazioni, ed enti locali rappresenta la sfida costante dell'educazione trasformativa, quella che la traduce in pedagogia autenticamente attiva. I ruoli vanno identificati, partendo dall'analisi e dalla presa di coscienza di problemi internazionali reali, avendo come scenario di riferimento quello che chiamiamo della "continuità di ruoli di pace" dal quartiere, dalla scuola, dall'associazione locale fino all'Onu, all'Unesco, alle istituzioni internazionali di tutela dei diritti umani, agli stessi vertici diplomatici. Gli individui, in quanto "cittadini globali" devono potere agire lungo questo percorso operativo. La continuità di ruoli ad opera di individui e gruppi è necessaria a far sì che giustizia, solidarietà, democrazia, significhino la stessa cosa ad ogni livello della vita politica: il metodo democratico sancito ora in termini di prescrizione universale anche nel diritto internazionale dei diritti umani deve quindi valere in sede locale, nazionale e internazionale.

Partendo dai diritti umani internazionalmente riconosciuti e dal principio della loro interdipendenza e indivisibilità sopra richiamato, l'approccio educativo contenuto nella Raccomandazione richiede necessariamente una metodologia di carattere interdisciplinare e transdisciplinare. Una educazione trasformativa non può non coinvolgere tutte le discipline, da quelle umanistiche a quelle scientifiche, e deve pertanto partire dall'assunto della necessità di una rivoluzione paradigmatica del modo di fare ricerca e di insegnare. Questa transdisciplinarietà è peraltro esigita sia dalla "integralità" degli obiettivi della promozione umana, sia dalla contestuale molteplicità dei campi di intervento (dalla politica all'economia, dal diritto alla biologia, ecc.), sia dalla situazione di interdipendenza globale.

La Raccomandazione esorta gli Stati a considerare attentamente la complessità delle sfide globali e a elaborare leggi, politiche e strategie educative contestualizzate, basate su evidenze scientifiche, e a sviluppare un processo decisionale informato e partecipativo, sfruttando appieno "le potenzialità di approcci interdisciplinari, multidisciplinari, transdisciplinari e intersettoriali" (parag. 10). Precisa altresì che un'educazione trasformativa "prevede l'adozione di approcci olistici, multidisciplinari, interdisciplinari e transdisciplinari per esplorare le relazioni tra le materie e le aree di studio e la loro rilevanza in contesti diversi" (parag. 22).

In questa prospettiva, la Raccomandazione invita i governi a promuovere un costante arricchimento delle conoscenze interdisciplinari e transdisciplinari di insegnanti e personale educativo in merito alle sfide globali e ai diritti umani così da accrescere la loro consapevolezza a livello mondiale e le loro capacità di sviluppare negli studenti le competenze cognitive, sociali, emotive e comportamentali necessarie per raggiungere gli obiettivi delineati nella stessa Raccomandazione.

Il progetto di educazione trasformativa contenuto nella Raccomandazione Unesco è inteso favorire la costruzione di una comunità educante, spingere al cambiamento sia nel dialogo tra insegnanti e studente sia nella didattica e nei metodi di insegnamento, sollecitare la revisione del curriculum, considerare la scuola un vero laboratorio della cultura della pace che fa della realtà globale il principale ambiente di apprendimento, realizzare percorsi di cittadinanza attiva, democratica, solidale e inclusiva attraverso la collaborazione tra scuole, enti locali, organizzazioni della società civile.

LO SVILUPPO DELLA CULTURA DELLA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE QUALE PARTE INTEGRANTE DI UN'EDUCAZIONE TRASFORMATIVA

La Raccomandazione Unesco indica nell'educazione un importante strumento anche per rilanciare la cultura dell'organizzazione internazionale allo scopo di favorire la pratica del multilateralismo nei rapporti fra Stati quale strumento fondamentale per la prevenzione dei conflitti e la costruzione della pace. Nel Preambolo si afferma che l'educazione dovrebbe promuovere il multilateralismo e i principi e gli obiettivi della Carta delle Nazioni Unite e del diritto internazionale. Al paragrafo 14 gli Stati membri si impegnano a incoraggiare la cooperazione locale, regionale, internazionale e interculturale, come dimensione chiave dell'educazione trasformativa e della promozione di una cultura di pace.

Quest'attenzione assume un forte significato politico. L'epoca che stiamo vivendo è infatti marcata da un disimpegno dei governi nei confronti del sistema multilaterale e, in particolare dell'ONU. L'architettura multilaterale creata all'indomani della Seconda guerra mondiale è chiamata ad affrontare sfide la cui portata sembra insormontabile. I governi anziché potenziare le istituzioni multilaterali ne mettono in discussione la legittimità nella governance globale (Baccini & Urpelainen, 2014; Debre, 2022).

I Capi di Stato e di governo utilizzano i forum multilaterali per i loro fini politici. I loro discorsi sono autoreferenziali, tendono a concentrarsi sulle loro agende particolaristiche, piuttosto che su una cooperazione più ampia volta a promuovere il dialogo e la fiducia reciproca. Non portano prestigio al multilateralismo. Mirano a politicizzarlo e a delegittimarlo (Baturu, Gray 2024; Gray 2024).

Gli obblighi che derivano dall'appartenenza ad una Organizzazione internazionale sono messi in discussione, spesso disattesi, soprattutto dalle potenze maggiori, da una crescente conflittualità economica, geopolitica, strategica. Allo stesso tempo l'opposizione degli stati membri impedisce a tali organizzazioni di esercitare le funzioni per le quali sono state create.

L'intero sistema preposto a garantire giustizia internazionale e a contrastare l'impunità è sotto attacco: dalla Corte internazionale di giustizia alla Corte penale internazionale, dagli organi creati in virtù dei trattati internazionali sui diritti umani alle corti regionali per i diritti umani.

Lo stato di salute del sistema multilaterale sta peggiorando inesorabilmente. Tutto un patrimonio di valori universali, idealità, buone volontà, di pazienti azioni dei costruttori di pace e dei difensori dei diritti umani, che sono attivi in ogni parte del mondo nelle condizioni più difficili, è messa a rischio da un "campo di disvalori" che avanza come un rullo compressore.

L'alternativa alla Corte Penale Internazionale, all'ONU e al sistema multilaterale è la legge del più forte, il dominio dell'illegalità, dell'arbitrio e dell'impunità, la violazione sistematica dei diritti umani.

L'ONU e l'intera architettura multilaterale devono tornare ad essere il cantiere globale della costruzione della pace nel mondo, garante della legalità internazionale, istituzione di global governance democratica volta a prevenire i conflitti e a promuovere il rispetto dei diritti della persona e dei popoli e la sicurezza umana. Lo dicono anche i capi di stato e di governo nel "Patto per il

Futuro”, che hanno adottato lo scorso 23 settembre al Palazzo di Vetro (United Nations 2024). La via dell’ONU è la via giuridica, istituzionale e nonviolenta alla pace.

CONCLUSIONE

A livello internazionale è opinione condivisa che l’educazione e la formazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile costituiscono parte centrale del “diritto all’educazione” e che l’obbligo giuridico di promuoverne e facilitarne l’insegnamento è responsabilità primaria degli Stati. E’ altresì condiviso che in quanto parte del diritto all’educazione, l’educazione alla pace e ai diritti umani è essa stessa un diritto fondamentale.

Per garantire pace, diritti umani e sviluppo sostenibile, la via che passa attraverso l’educazione e l’insegnamento è dunque autorevolmente indicata dalla Raccomandazione Unesco come la più efficace e consona alla *ratio* dei diritti e delle libertà fondamentali, che è la stessa del disegno autenticamente educativo: ambedue condividono il riferimento ad un paradigma valoriale costituito dall’intreccio tra etica e diritto con al centro la persona umana.

La Raccomandazione Unesco costituisce un codice di simboli condivisi, un codice trans-culturale per lavorare assieme, per immaginare e realizzare progetti comuni per obiettivi di bene comune. Essa prepara all’assunzione di responsabilità per lo svolgimento di ruoli di cittadinanza attiva nelle comunità di appartenenza. In questa luce, l’educazione è intesa a costruire capacità di azione civica e politica democratica per esercitare e condividere responsabilità di bene comune. L’ottica è quella del *capacity-building* democratico da esercitare nello spazio *glocale* che dalle comunità locali si estende fino al sistema delle Nazioni Unite.

Insomma, quello della pace, dei diritti umani e dello sviluppo sostenibile è un paradigma che rilancia il ruolo dell’educatore e del formatore quali attori primari dei processi di costruzione della pace e sicurezza umana.

BIBLIOGRAFIA

Unesco (2015). *Rethinking education: towards a global common good?*, Unesco, Paris. Tradotto in italiano: Unesco e Cattedra UNESCO sull’educazione per lo sviluppo integrale dell’uomo e per lo sviluppo solidale dei popoli, Università Cattolica del Sacro Cuore (2019) *Ripensare l’educazione. Verso un bene commune globale?*, Unesco, Parigi, Università Cattolica, Brescia.

Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.-R., Lopes, H., Petrovsky, A.V., Rahnema, M. and Ward, F.C. (1972). *Learning to Be: The world of education today and tomorrow*, Paris, UNESCO.

Delors, J., Al Mufti, I.A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M. and et al. (1996). *Learning: The treasure within – Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*, Paris, UNESCO.

UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together. A new social contract for education*, Unesco, Paris. Tradotto in Italiano: Unesco e Editrice La Scuola (2023) *Re-immaginare I nostril future insieme. Un nuovo contratto sociale per l’educazione*, Unesco, Parigi, Editrice La Scuola, Brescia.

UNESCO (2022). International Expert Group, Doc. ED/PSD/IEG.1/01/2022, Paris, 19 April 2022.

UNESCO (2023). Revision of the 1974 Recommendation: formal consultation with Member State, in <https://www.unesco.org/en/education/1974recommendation/member-states-consultations>.

United Nations (2023a). *Report on the Transforming Education Summit. Convened by UN Secretary-General*, United Nations, New York.

United Nations (2023b). *Our Common Agenda Policy Brief 10. Transforming Education*, United Nations, New York.

- Sen, A. (2009). The power of a declaration, in *The New Republic, A Journal of Politics and Arts*, 4 February 2009, si riferisce ad Anarchical Fallacies. Being an Examination of the Declaration of Rights Issued During the French Revolution in 1792, di J. Bentham.
- Commission on Human Security (2003). *Human Security Now*, The Commission, New York.
- Papisca, A. (2011). *Il diritto della dignità umana. Riflessioni sulla globalizzazione dei diritti umani*, Marsilio, Venezia.
- Baccini, L., & Urpelainen, J. (2014). International institutions and domestic politics, *The Journal of Politics*, 76(1), 195–214.
- Debre, M. J. (2022). Clubs of autocrats: Regional organizations and authoritarian survival, *The Review of International Organizations*, 17(1), 485–511.
- Gray, J. (2024). The life cycle of international cooperation: Introduction to the special issue, *Rev Int Organ* 19, 641–664.
- Baturo, A., Gray, J. (2024). Leaders in the United Nations General Assembly: Revitalization or politicization?. *Rev Int Organ* 19, 721–752.
- Tarozzi, M. (2023). Futures and hope of global citizenship education, *International Journal of Development Education and Global Learning*, 15 (1), 44–55.
- Tarozzi, M., Milana, M. (2022). ‘Reimagining Our Futures Together: Riparare le ingiustizie passate per ricostruire la scuola del future, *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 2, 7–16.
- Elfert, M., Morris, P. (2022). The long shadow between the vision and the reality: A review of UNESCO’s Report Reimagining Our Futures Together: A new social contract for education, *Quaderni di Pedagogia della Scuola*, 2, 37–44.
- United Nations (2024). *Summit of the Future. Outcome Documents. Pact for the Future, Global Digital Compact and Declaration on Future Generations*, United Nations, New York.

Promuovere una nuova umanizzazione: la decolonizzazione del pensiero e la sfida dell'ecologia transdisciplinare

Promoting a new humanization: the decolonization of thought and the challenge of transdisciplinary ecology

Carlo Orefice*, Zoran Lapov**, Javier Collado Ruano***

*Università di Siena, Italia, carlo.orefice@unisi.it

**Università di Firenze, Italia, zoran.lapov@unifi.it

***Universidad Nacional de Educación, Ecuador, javier.collado@unae.edu.ec

ABSTRACT

Il contributo offre una sintetica riflessione su quello che si considera essere un tema centrale per pensare la contemporaneità e l'esercizio del biopotere nella pratica universitaria: la costruzione della conoscenza e la violenza politica-epistemica a questa collegata. Attraverso un dibattito teorico e di ricerca che intercetta prospettive, processi e pratiche di decolonialità diverse, gli Autori riflettono su come la produzione della conoscenza sia un processo complesso e multidimensionale. Come risultato, si conclude sulla necessità di adottare, a partire dalle università, un approccio transdisciplinare per collegare le discipline e offrire una nuova prospettiva sulla natura e sulla realtà capace di far fronte alle innumerevoli sfide della contemporaneità.

ABSTRACT

The contribution offers a concise reflection on what is considered a central theme for understanding contemporaneity and the exercise of biopower in university practice: the construction of knowledge and the political-epistemic violence connected to it. Through a theoretical and research debate that intersects diverse decolonial perspectives, processes, and practices, the Authors reflect on how the production of knowledge is a complex and multidimensional process. As a result, it is concluded on the necessity of adopting, starting from universities, a transdisciplinary approach to connect disciplines and offer a new perspective on nature and reality capable of addressing the countless challenges of contemporaneity.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Decolonialità, Vincularidad, Approccio transdisciplinare, Mondo slavo, Sud del mondo

Decoloniality, Binding, Transdisciplinary approach, Slavic world, South of the world

INTRODUZIONE

Il contributo vuole interconnettere prospettive, processi e pratiche di decolonialità che gli Autori stanno da anni portando avanti attraverso un dibattito teorico e di ricerca che li vede coinvolti in vari contesti geografici. Non si pretende naturalmente di fornire un quadro esaustivo sulle “idee e sulle prassi” legate alla decolonialità, bensì abbozzare una riflessione su quello che si considera essere un tema centrale per pensare la contemporaneità e l’esercizio del potere nella pratica universitaria: la costruzione della conoscenza e la violenza politica-epistemica a questa collegata.

Nel fare questo si è scelto di discutere - a tre voci e con posizionamenti geografici, culturali e accademici diversi - pratiche e concetti che partono da un elemento in comune e che vedono in uno specifico approccio una nuova visione del rapporto Natura-Realtà che va oltre la separazione dei saperi e i solipsismi disciplinari. L’elemento in comune è quello della *vincularidad* (Escobar, 2020), ovvero la consapevolezza della relazione integrale e dell’interdipendenza tra tutti gli organismi viventi (di cui gli umani sono solo una parte) con il territorio o la terra e il cosmo. È questa una relazione e un’interdipendenza che presuppone di sottoporre a critica l’autorevolezza singolare e il carattere universale tipicamente assunto e rappresentato nel pensiero accademico occidentale (Mignolo, Walsh, 2018). L’approccio è quello della transdisciplinarietà, un approccio complementare al lavoro disciplinare che facilita l’emergere di nuovi dati che collegano le discipline e offre una nuova prospettiva sulla natura e sulla realtà (Orefice et al., 2023).

La proposta, dunque, è quella di riflettere su “paradigmi e sentieri diversi”, per riprendere il titolo dato a questa Introduzione, che disturbano la cornice totalizzante dell’eurocentrismo (comprese le eredità eurocentriche incarnate nell’US-centrismo) alla ricerca di una “nuova umanizzazione”. Tale postura non vuole naturalmente eliminare impostazioni “occidentali”, ma ridurle in quanto non sono al centro degli interessi, dei dibattiti e delle preoccupazioni di chi scrive: si cercano percorsi (diversi, appunto) che vengono pensati e costruiti fuori e dentro i confini e le fessure del mondo occidentale, in modo da disobbedire al significante universale che è la retorica della modernità, la logica della colonialità e il modello globale dell’Occidente di cui siamo prodotti¹³.

Non dunque una resistenza, ma una *re-esistenza* che appare essere funzionale a quanti lottano per ridefinire e ri-significare le loro vite di fronte all’oppressione coloniale e neocoloniale (Albán, 2008; Santos, 2014). È la rinascita e l’insorgenza di questa re-esistenza che oggi permette di approfondire, sempre di più, luoghi e percorsi di convivialità decoloniale e di criticare la linearità del pensiero dell’Occidente, così come di scardinare il potere tecnocratico e decostruire l’asfissiante circolo vizioso dell’*homo economicus* che sembra incapace di dare risposte ai temi e ai problemi della nostra contemporaneità.

Con questa avvertenza, nel *Primo paragrafo* si evidenzia sinteticamente come la produzione della conoscenza non sia un processo neutro o isolato, ma profondamente influenzato da diversi fattori di ordine storico, sociale, politico ed economico. Il *Secondo paragrafo* s’interessa ad alcune modalità/ambiguità che - in un’ottica “democratico-occidentale” - vengono adottate nei confronti dei saperi che siamo soliti definire come “indigeni”, con un’attenzione specifica ai saperi del Mondo slavo. Nel *Terzo paragrafo* si fa un confronto tra alcune ideologie coloniali che appaiono oggi

¹³ Si avverte il lettore che un’introduzione alla prassi, ai concetti e all’analisi della decolonialità non può essere altro che locale. Tutte le teorie e le cornici concettuali, infatti, comprese quelle che hanno origine nell’Europa occidentale e negli Stati Uniti anglosassoni e verso le quali gli Autori sono debitori pur sentendone profondamente i limiti, possono mirare a descrivere il globale, ma non possono essere altro che locali. Su questo si veda in bibliografia soprattutto i lavori di Mignolo e Walsh (2018) e Quijano (2000).

dominanti rispetto ad altre che appartengono invece al Sud del mondo e ai popoli indigeni e afro dell'America Latina.

Nelle *Conclusioni*, infine, si evidenziano alcune sfide che il mondo attuale sta affrontando e ci si interroga sul ruolo che le università possono avere nel supportare “ricercatori indisciplinati” (Orefice et al., 2023: 106) in quanto produttori di una coscienza critica, con l’obiettivo di generare inaspettate soluzioni creative, nuove possibilità e nuovi orizzonti altrimenti inaccessibili attraverso visioni parcellizzate e riduttive della realtà.

METTERE IN DISCUSSIONE LE GERARCHIE DELLA CONOSCENZA, DARE VALORE ALLE VOCI SUBALTERNE

La “produzione” della conoscenza non è un processo neutro o isolato, ma è profondamente influenzato da complessi fattori storici, sociali, politici ed economici. Per comprendere appieno questa complessità, chi scrive sta portando avanti negli ultimi anni - all’interno di un network di ricerca interuniversitario - una serie di riflessioni che intrecciano considerazioni teoriche ed epistemologiche di vario livello che partono dal riconoscimento dell’esistenza di diversi livelli di realtà (fisico, biologico, sociale, psichico) e analizzano le loro interazioni per trascendere le prospettive disciplinari e costruire una nuova comprensione del mondo¹⁴.

Il primo elemento da evidenziare riguarda il fatto che la conoscenza non è un’entità monolitica, in quanto esistono *diverse epistemologie*, ovvero diversi modi di conoscere e comprendere il mondo. L’epistemologia occidentale - basata sulla razionalità, la scienza e l’oggettività - è stata storicamente dominante, ma è importante riconoscere e valorizzare altre forme di conoscenza, come quelle indigene, tradizionali o esperienziali. Questo implica superare l’idea, che è alla base delle riflessioni collettive di questo articolo, che esista un’unica forma di conoscenza valida (quella occidentale, appunto) e riconoscere la ricchezza e la diversità delle tradizioni di pensiero non occidentali. Il secondo elemento, che è intimamente relazionato a quanto appena evidenziato, vede la produzione della conoscenza come intrinsecamente *legata al potere*. Chi detiene il potere ha cioè la capacità di definire cosa è considerato “conoscenza valida” e di influenzare la produzione e la diffusione della conoscenza. In tal senso, se il tema del potere ci ricorda come questo possa portare ad escludere e marginalizzare certe forme di conoscenza e certi gruppi sociali, è anche vero che le idee e le teorie che vengono considerate valide in un determinato momento storico possono essere messe in discussione o superate in un altro: la produzione della conoscenza è cioè sempre *situata* in un contesto storico specifico.

È importante considerare l’evoluzione storica della conoscenza e i fattori che hanno influenzato i cambiamenti nelle epistemologie e nelle teorie in quanto, come diremo, questo permette un’analisi degli elementi che danno vita ai diversi modi di conoscere e comprendere il mondo. In tale direzione, alcuni aspetti chiave di tale processo di “riconfigurazione” riguardano una *critica all’eurocentrismo* in quanto tendenza a considerare l’esperienza europea come il punto di riferimento universale, riconoscendone la parzialità e la limitatezza e valorizzando così conoscenze e prospettive di quelle voci che sono state storicamente marginalizzate o soppresse; la *decostruzione delle gerarchie razziali e di genere*, riconoscendo l’intersezione tra razza, genere, classe e altre forme di oppressione; il

¹⁴ Si fa riferimento al network inter-universitario attivo da marzo 2020 denominato *Red latinoamericana para el cambio social y el aprendizaje emancipatorio*, coordinato dall’Università di Siena e che vede tra i suoi Soci Fondatori e Associati alcune università del Perù, Messico, Cile, Colombia, Brasile ed Ecuador. Il network svolge attività di ricerca, formazione e divulgazione scientifica sui temi inerenti lo sviluppo delle comunità e la formazione degli individui in chiave emancipativa, ponendo negli ultimi anni attenzione agli sviluppi teorici e pratici della Transdisciplinarietà come approccio di ricerca e intervento. Per informazioni si rimanda al sito web: <https://www.redlatinoamerica.org/>.

recupero delle storie e delle memorie represses, restituendo voce ai soggetti storicamente marginalizzati e mettendone in luce le esperienze e resistenze; la promozione di un impegno per la *giustizia sociale*, guardando così alla decolonizzazione del pensiero non solo come un esercizio teorico, ma come un impegno per la giustizia sociale e dunque a lottare contro le forme di oppressione e sfruttamento che persistono nel nostro presente.

Per concludere, la “decolonizzazione del pensiero” a cui ci si riferisce è un processo critico che mira a smantellare le strutture di potere e le epistemologie coloniali che continuano a influenzare il modo in cui pensiamo e conosciamo il mondo: si tratta di un impegno a liberarsi dalle eredità del colonialismo che, come abbiamo appena detto, non si limitano al dominio politico ed economico ma si estendono al piano culturale, epistemico e ontologico.

Questa “violenza epistemica”, ovvero la soppressione o distruzione delle conoscenze e delle culture delle popolazioni colonizzate, ha avuto ed ha degli evidenti limiti nel momento in cui si introduce nella relazione soggetto/oggetto di cartesiana memoria il concetto di “livelli di realtà”, e dunque si evidenzia come il mondo sia composto da diversi livelli di realtà. Tale principio, che fonda e costituisce il paradigma transdisciplinare, impone di ripensare questa relazione e, come già altrove argomentato (Orefice et al., 2023), il nostro rapporto con la realtà.

SAPERI INDIGENI DAL MONDO SLAVO

Abbinando il tema dei saperi indigeni e la dimensione formativa, l’approfondimento a seguire si propone di suggerire qualche spunto di riflessione in merito alla co-costruzione di percorsi di formazione universitaria in ottica transdisciplinare (Gibbs, 2017; da Silva *et al.*, 2024).

Nonostante le conquiste, l’argomento risente degli effetti di un fenomeno non secondario: sul piano dei contenuti, degli approcci e delle relative rivendicazioni, i saperi indigeni subiscono atti di *politicizzazione*, alterati da interventi di *eticizzazione*, *esotizzazione*, *folclorizzazione*, *genderizzazione* (binaria), persino *(neo-)paganizzazione*, finendo per essere investiti dai processi di *essenzializzazione*. Manifestandosi con varie dosi e vari impatti, tali *-azioni* gravano sui saperi delle comunità e sull’impegno di chi si premura di valorizzarli.

Assunti questi accorgimenti, è doveroso rievocare il tema stesso dell’indigenità con particolare riferimento ai saperi che siamo soliti chiamare ‘indigeni’ e ricercare oltre i confini del mondo “democratico-occidentale” (sic!). Un criterio di affiliazione è dato dalla misura che si adotta per poter(si) definire ‘indigeni’ (UN, World Bank, Amnesty International, IPBES, ecc.): al di là delle proposte formulate da studiosi (Sanders, 1999) e organismi internazionali (IPBES, 2019: 26-27), spiccano parametri geografico-geopolitico-geo-economici che sistematicamente relegano i saperi indigeni in aree del Pianeta inglobate sotto l’espressione “Sud del Mondo”; in altri casi si ricorre a una nomenclatura ancor più esplicita: “il Terzo mondo”, popoli “in via di sviluppo”, anzi “sottosviluppati” e simili. Una visione monolitica e statica, spesso ancorata a un passato fossilizzato, senza ammettere trasformazioni, adattamenti, variazioni, né le potenzialità che tali processi implicano (Rifkin, 2017). Quel che sotto il profilo pedagogico risulta ulteriormente preoccupante è l’oblio in cui si trovano non di rado a precipitare i punti in comune, transculturali e transdisciplinari, che toccano trasversalmente le varie frange dell’indigeno intorno al Globo, e non soltanto quelle collocate nell’ampio “Sud” del Pianeta. Agli occhi dei diretti interessati - comunità, gruppi culturali, associazioni, movimenti, attivisti, ecc. - solitamente stipati nella locuzione “dal basso”, i riferimenti che accomunano i vari volti dell’indigeno, nonché dell’umano, appaiono invece più sentiti e più forti. Il risultante approccio crea discrepanze e disparità tra chi rientra in suddetti scenari e chi non ne fa parte, esito che comporta squilibri e disfunzioni di natura comunicativa, organizzativa e relazionale. Il paradigma si completa con episodi di costruzione della storia (comune!), con differenze tra urbano e rurale, tra Sud e Nord, Est e Ovest, con dubbi tra sviluppo e progresso, con il perenne dibattito antropologico (e non solo) tra natura e cultura, tra femminile e maschile, con il discorso pedagogico

tra cura ed educazione... in poche parole: tra noi e loro! Manovre non certo degne di definirsi solidali, né formative!

Ci addentriamo con queste premesse nel vivo di un sistema di saperi, rappresentativi di vaste aree territoriali-politiche e simbolico-culturali, che diventano indigeni nel momento in cui si vedono non ammessi alla Cultura europea comune: il Mondo slavo (cfr. UNESCO, 1978), che presenteremo sinteticamente attraverso uno dei suoi tanti saperi, quello mitologico.

1. Seppur simile nella formazione e di pari valore culturale e conoscitivo rispetto ad altre tradizioni politeiste di matrice indoeuropea, quali quella baltica, germanica, celtica, indoaria, iraniana, greca, romana... (Villar, 1997), la mitologia slava figura tra le eredità di tipo complementare: la circostanza suggerisce una chiara predilezione per alcuni contesti, piuttosto che per altri, poiché funzionali ai processi di costruzione della Casa comune europea e quindi promossi in questa gara infracontinentale, divulgata come “culturale” e realizzata con maggior impeto nel corso degli ultimi tre secoli.

2. Inoltre, non è raro che queste *altre* mitologie siano oggetto di operazioni di sottovalutazione, equiparate al folclore e non a una tradizione colta, a forme etniche/nazionaliste e sconosciute come nobilmente europee. Curioso, se ci ricordiamo quanto siano consueti, accettati, persino esportati - nel panorama europeo, o più strettamente nazionale, come quello italiano - i richiami alle gesta delle divinità greche e romane: per quanto convergenti su diversi piani, le restanti mitologie sono tenute ad accodarsi seguendo una logica gerarchica di ammissione all'uropeità. Risultato: sopraffatti dalle tradizioni monoteiste, *in primis* quella cristiana, e da più recenti formazioni socio-politiche ed economiche, segmenti della mitologia slava, malgrado la lunga storia di negazione dell'accesso alla Casa comune europea, o magari proprio in risposta a tali processi, sopravvivono nelle Case slave.

3. Ma non si tratta soltanto di sopravvivere nei siti archeologici, nei musei, negli studi antropologici e altri luoghi preposti alla conservazione, bensì di rendersi protagonisti di esperienze di rivitalizzazione e valorizzazione - in tal senso, i saperi mitologici slavi hanno trovato un ampio consenso nel mondo del realismo magico, al cui interno si traducono in forme di arte, filosofia e spiritualità commiste con la creatività individuale e collettiva: musica, canto, danza, letteratura, poesia, pittura, mostre, design, moda, ritualità, attivismo, onomastica, toponomastica, istruzione... tutte realtà che con varie dosi respirano l'aria di mitologico.

4. Si staglia in questo contesto un focus sul genere, ovvero sul femminile slavo; e non si tratta del solito stereotipo della “seduttrice” slava dedita ad ammaliare gli “ingenui” uomini europei, tutt'altro: spunti di mitologia, intessuti di realismo magico, vengono investiti in pratiche di contrasto alle abitudini maschiliste e patriarcali, di origine sia endogena che esogena, e convertiti in rivendicazioni di parità, di convivenza, di ordinaria unità nella diversità (Lapov, 2024).

5. Si profilano, infine, accuse di nazionalismo: senza negare l'esistenza di frange assimilabili alle accezioni negative del fenomeno, è possibile rilevare l'impiego di elementi mitologici nei processi di affermazione identitaria; è altrettanto vero che gli insegnamenti mitologici, spesso riproposti in modalità rivitalizzata, ricorrono in molteplici forme dell'essere e del sentire: dai temi spirituali ai saperi democratici contadini, dai canti rituali alle incarnazioni femminili, giusto per citarne alcune; anziché costituire un rischio nazionalista, retaggi della mitologia slava custodiscono segmenti di cultura, impulsi di femminismo, ecofemminismo e pacifismo, valori del rispetto per l'Altro, per gli Antenati, per la Terra, per i Boschi, per i Fiumi, per la Vita ... per la Pace.

Vediamo ora qualche esempio concreto del mitologico e magico al femminile nel presente delle culture slave, per quanto urbanizzate, europeizzate, industrializzate, se si vuole occidentalizzate, ma pur sempre indigene.

Tra gli esseri soprannaturali che vivono nei racconti popolari e nella narrativa d'autore, la figura della *vila* (*vilenica*, *samovila*, *samodiva*, *rusalka*), ossia fata, occupa una posizione di rilievo (Katičić, 2014): erette a principio di bellezza-giovinezza-grazia, le *vile* sono detentrici di poteri magici e ispiratrici dell'estro artistico, cui sono dedicate piante, fenomeni naturali, località, personaggi letterari e teatrali, associazioni culturali, fino a oggettistica varia, come ad es. i francobolli. Un'altra categoria che sperimenta un certo grado di rivitalizzazione sono le *dodole* o *prporuše* assieme al rito della pioggia cui sono tradizionalmente addette. Più localizzato il ricorso alle divinità femminili del

pantheon slavo, tra cui spicca la Dea Mokoš, verosimilmente incarnazione della Madre Terra/Madre Natura (Strzelczyk, 1998: 130-131), associata alla pioggia, alla tempesta, alla terra (umida), all'acqua, alla fecondità, alla sessualità, alla femminilità, ad attività come la filatura e la tessitura (Katičić, 2010: 386-387), in tre parole: protettrice delle donne (Jakubowski, 1933: 50). Nell'ambito del folclore colto operano compagnie femminili di canto popolare come ad es. Ladarice in Croazia che prendono il nome dal rito primaverile di *ladarice* o *ladarke*, o Beregyni (legg. Berehyni) in Ucraina, il cui nome si ispira alla Dea (guardiana) della bontà che protegge le persone e le case dalle malattie e dalle forze del male.

La letteratura è uno dei generi che più si presta a far rivivere motivi di saggezza mitologica: tra le protagoniste, ricordiamo la fata di nome Kosjenka, concepita dalla creatività scrittoria dell'autrice croata Ivana Brlić-Mažuranić (1874-1938) nel racconto mitologico *Regoč*, parte della raccolta *Priče iz davnine (Racconti di tempi lontani, 1916)*; un'altra, Malakhitnitsa, la fanciulla di malachite, nota anche come la signora della Montagna di rame, protettrice dei minatori dei Monti Urali, fu rilanciata da Pavel Bazhov (1879-1950) in *Malakhitovaya shkatulka (La scatola di malachite, 1939)*, raccolta di fiabe e racconti popolari della regione russa degli Urali; oppure Mavka, fata di *Lisova pishnja (Il canto della foresta, 1911)*, poema lirico composto dalla poetessa e scrittrice ucraina Lesja Ukraïnka (n. Larysa Petrivna Kosač-Kvitka, 1871-1913), di recente internazionalizzato tramite il film d'animazione intitolato (in italiano) *Mavka e la foresta incantata (2023)*.

E come investire un tale sapere mitologico e insieme indigeno nella formazione?

Ebbene, nei rispettivi territori, questi saperi popolano, come illustrato, spazi artistici, spirituali, filosofici, arrivando sino a quelli pedagogico-educativi sotto forma di offerta formativa, libri di testo, attività curricolari ed extracurricolari. Al contempo, la Cultura europea comune non sempre si impegna a coniugare le diversità e le affinità di tutt* in maniera equa né efficace: anzi, diversi tra i saperi locali vengono convogliati verso le nicchie settoriali, i cui domini spesso confinano con l'oblio. I modelli culturali di stampo neocoloniale, neoliberale, patriarcale continuano a dare prova della loro incompatibilità con l'idea di un "mondo migliore". Il paradigma è tale da stimolare una duplice riflessione: 1) la critica decoloniale al pensiero e alla mentalità dominanti (Mignolo, Walsh, 2018); 2) il superamento delle dicotomie epistemiche nel discorso accademico, politico e culturale che espongono i saperi indigeni ai rischi di etnicizzazione, esotizzazione, folclorizzazione, genderizzazione, paganizzazione, essenzializzazione e infine esclusione. Di conseguenza, all'impegno socio-pedagogico si chiede di andare di pari passo con le azioni di contrasto e superamento di questi modelli, traendo oltretutto ispirazioni dai saperi, pratiche e contronarrazioni indigene di matrice europea ed extraeuropea.

All'università si arriva piuttosto maturi da poter operare scelte e prendere decisioni: e un percorso di formazione dovrebbe educare all'autonomia. L'invito non è quello di partecipare necessariamente alle conquiste culturali tramandate dal patrimonio conoscitivo di un'altra comunità: quel che si propone di fare, in un'ottica interculturale (Banks, 1994; Gay, 2000; Gundara, 2000; Fiorucci, 2020), decoloniale (Mignolo, Walsh, 2018), intersezionale (Crenshaw, 1989), nonché transdisciplinare (Nicolescu, 2010), è ampliare e integrare il repertorio dei saperi, contemplare la pluralità di modelli di vita, esercitarsi a non sottovalutarli e a fruirne in maniera proficua e rispettosa. Unendo le sinergie transdisciplinari ci si educa a interagire e dialogare interculturalmente (Panikkar, 2013), a fare Pace con la Terra (Shiva, 2012) e occuparci della biodiversità e dell'ecosistema (IPBES, 2019), ad accrescere la solidarietà e il benessere diffuso - detto semplicemente: a vivere (Morin, 2015).

È una competenza e una postura professionale che necessita quindi di formazione. E si può benissimo partire ricuperando le cosmovisioni riposte nei saperi indigeni (da Silva *et al.*, 2024), che, amalgamati con i principi della transdisciplinarietà (McGregor, 2004; Nicolescu, 2010; Gibbs, 2017), hanno la forza di contribuire alla co-costruzione e promozione di modelli di vita antropica e di convivenza umana più costruttivi, più inclusivi, più comunicanti e, non da ultimo, più pacifici (Panikkar, 2002).

I RISCHI CIVILIZZATORI DELL'UMANITÀ NEL ANTROPOCENE/CAPITALOCENE: QUALE FUTURO PER I POPOLI AFRO ED INDIGENI LATINOAMERICANI?

Nel contesto delle grandi sfide globali che l'umanità si trova ad affrontare nel XXI secolo, i concetti di Antropocene e Capitalocene emergono come paradigmi che plasmano il nostro presente e futuro. Questi termini rappresentano logiche di potere, sfruttamento e disuguaglianza che hanno radici profonde nella storia coloniale e che continuano a influenzare le dinamiche globali di oggi. In questo paragrafo, esploreremo le implicazioni di queste ideologie coloniali, confrontandole con le prospettive e le pratiche dei popoli indigeni, afro-discendenti e altre comunità del Sud globale, con un focus particolare sull'America Latina. Quale futuro ne avrà la nostra civilizzazione di fronte alla complessità socio-ambientale che confrontiamo nel Antropocene/Capitalocene? Qual è il ruolo degli educatori per trasformare questa realtà sociale? Si può riflettere sull'attualità pedagogica ed offrire future alternative più giuste? Che innovazioni educative si possono fare per uscire dalle logiche coloniali ancora presenti nel XXI secolo?

Secondo Crutzen e Stoermer (2000), l'Antropocene è un concetto che descrive l'era geologica in cui l'azione umana è diventata la forza principale di cambiamento sul pianeta, influenzando il clima, la biodiversità e gli ecosistemi. Ma non tutti gli esseri umani hanno contribuito allo stesso modo alla crisi climatica: le nazioni industrializzate e le élite globali hanno avuto un impatto sproporzionato, mentre le comunità del Sud globale, in particolare i popoli indigeni e afro-discendenti, ne subiscono le conseguenze più gravi. Perciò Moore (2017) si riferisce al Capitalocene come l'era in cui il capitalismo globale è diventato la forza dominante che modella il pianeta, con un ecicidio generalizzato degli ecosistemi e delle società umane. Questo termine sottolinea come il capitalismo selvaggio non sia solo un sistema economico, ma un sistema che sfrutta sia la natura che il lavoro umano.

Qualunque sia il termine che vogliamo utilizzare, non c'è dubbio che siamo sulla soglia di una crisi di civiltà (Morin, 2012). D'accordo al Premio Nobel dell'Economia Joseph Stiglitz (2002), la globalizzazione è caratterizzata da una logica di accumulazione infinita, che porta alla distruzione degli ambienti naturali, alla disuguaglianza sociale e alla precarizzazione della vita. Addirittura, l'estremismo in Medio Oriente, la lotta geopolitica per il patrimonio naturale, la rivalità tra Russia e Stati Uniti e la crescita della Cina hanno causato grande incertezza. Il fenomeno politico del trumpismo, per esempio, rappresenta una forma contemporanea di nazionalismo populista che si basa su una retorica anti-immigrazione, anti-ambientalista e pro-capitalista, che rinforza le disuguaglianze esistenti e minaccia i diritti delle minoranze. Il trumpismo è, infatti, una manifestazione contemporanea delle logiche coloniali, che privilegia gli interessi delle élite bianche e occidentali a scapito dei popoli marginalizzati.

Di fronte a queste logiche coloniali, i popoli indigeni e afro-discendenti dell'America Latina, così come altre comunità del Sud globale, offrono visioni del mondo e pratiche che sfidano il paradigma dominante: noi europei possiamo imparare qualcosa, se riusciamo a liberarci dalla nostra convinzione di superiorità. Queste comunità hanno storicamente resistito alla colonizzazione, all'imperialismo e continuano a lottare per la loro autonomia, la giustizia ambientale e i diritti umani. I popoli indigeni, ad esempio, hanno una relazione profondamente diversa con la natura rispetto alla logica estrattivista del capitalismo: cosmovisioni come il "Buen Vivir" in Ecuador, Bolivia e Colombia propongono alternative al modello di sviluppo occidentale, basate su principi di armonia con la natura e giustizia sociale (Álvarez, Collado, Orefice, 2023). Per queste culture indigene, la Terra non è una risorsa da sfruttare, ma una madre da rispettare e proteggere. La Madre-Terra o *Pachamama* ha un carattere sacro di connessione spirituale che trascende il materialismo storico denunciato da Marx; ma trascende anche la logica dello sviluppo occidentale basata sull'estrazione, la iperproduzione, il consumismo e l'accumulazione (Malo *et al.*, 2024).

Questo approccio epistemologico ha permesso, per esempio, il riconoscimento dei diritti della natura nella Costituzione dell'Ecuador nel 2008. Secondo l'articolo 71: "La Natura o Pacha Mama, dove la vita si riproduce e si realizza, ha diritto al pieno rispetto della sua esistenza e del mantenimento e

della rigenerazione dei suoi cicli vitali, della sua struttura, delle sue funzioni e dei suoi processi evolutivi”. Queste affermazioni permettono di “decolonizzare il pensiero” e aprono la strada alla sfida dell’ecologia transdisciplinare di cui si parla in quest’articolo. Da un lato, l’ecologia transdisciplinare non è solo uno strumento metodologico, ma un orizzonte filosofico esistenziale che ci obbliga a ripensare la natura stessa dell’essere umano in relazione agli ecosistemi del pianeta. Dall’altro, la separazione ontologica tra natura e cultura che si verifica nell’Antropocene/Capitalocene si rivela come una finzione insostenibile.

Uscire dalla strada ecocida dello sviluppo occidentale vuol dire guardare e imparare dalle cosmovisioni dei popoli indigeni e afro che ancora resistono (per esempio, possiamo capire meglio che la tecnosfera e la biosfera sono interconnesse in complessi processi coevolutivi, interdipendenti e intersistemici). Per affrontare questa crisi è necessaria una “svolta epistemica” (Collado, Madroñero, Álvarez, 2019), cioè una trasformazione paradigmatica che recuperi la sacralità della vita e ci conduca verso forme rigenerative di esistenza, dove la conoscenza non è uno strumento di dominio, ma di convivenza armoniosa con la Terra. Come afferma Morin (2012), la razionalità scientifica ha relegato in secondo piano le dimensioni affettiva, emozionale, intuitiva, filosofica, spirituale e artistica dell’essere umano, per questo risulta ancora “poco pertinente” parlare di una ecologia transdisciplinare nel mondo accademico europeo o occidentale.

Paradossalmente, i popoli indigeni e le comunità afrodiscendenti dell’America Latina hanno una lunga storia di resistenza contro il colonialismo e la schiavitù. Queste comunità hanno sviluppato culture vivaci che combinano elementi africani, indigeni ed europei, creando forme di identità e solidarietà che sfidano le logiche razziali e di classe imposte dal sistema coloniale. Inoltre, molte comunità afro- e indigene di latinoamerica sono in prima linea nella lotta per i diritti ambientali, poiché vivono spesso in aree colpite da inquinamento, deforestazione e cambiamenti climatici. Senza cadere in una posizione acritica o romantica del mondo indigeno, che ha anch’esso le sue imperfezioni (società gerarchiche, patriarcali, sessiste, ecc.), non c’è dubbio che il loro rapporto con la natura sia di natura sacra, con sistemi di conoscenza che integrano aspetti spirituali, ecologici e sociali.

Il confronto tra le logiche neo-coloniali del trumpismo e le cosmovisioni dei popoli indigeni e afro, rivela una profonda divergenza nei valori e nelle priorità. Un esempio concreto di questa divergenza è la lotta contro l’estrattivismo in America Latina. Le multinazionali, spesso sostenute dai governi nazionali e dalle politiche globali, cercano di sfruttare le risorse naturali nei territori indigeni e afrodiscendenti, portando alla distruzione degli ecosistemi e alla violazione dei diritti umani. Tuttavia, queste comunità hanno organizzato resistenze efficaci, utilizzando strumenti legali, mobilitazioni sociali e alleanze internazionali per proteggere i loro territori e modi di vita. Queste lotte non sono solo difensive, ma propongono anche alternative concrete al modello di sviluppo dominante, basate sulla giustizia sociale e ambientale. Tuttavia, le sfide rimangono enormi. Il cambiamento climatico, la deforestazione, l’inquinamento e la perdita di biodiversità minacciano direttamente i territori e le culture di queste comunità. Inoltre, l’ascesa di governi autoritari e di politiche neoliberali in America Latina e nel mondo rappresenta una minaccia per i diritti sociali ed ambientali. Il trumpismo, con la sua retorica divisiva e anti-ambientalista, aggrava queste tendenze, minando gli sforzi per la giustizia climatica e sociale, procedendo insieme alle grandi corporazioni del tecno-feudalesimo che dominano i cittadini di tutto il mondo attraverso gli algoritmi matematici del *panopticon* digitale. La sfida dell’ecologia transdisciplinare, dunque, appare anche una sfida al declino del capitalismo, che con il suo individualismo estremo ha usurpato la nostra creatività, benevolenza e solidarietà umana (Han, 2017).

Data questa lettura del mondo, dobbiamo chiederci: che tipo di società vogliamo costruire? Quali strategie educative, didattiche e pedagogiche vogliamo sviluppare nelle nostre aule universitarie per contrastare la logica neocoloniale diffusa su Internet? Come integrare l’ecologia transdisciplinare nelle politiche educative pubbliche per promuovere una consapevolezza civica rigenerativa di amore e cura per la Terra? Solo attraverso un impegno collettivo per la trasformazione delle strutture di potere globali e la valorizzazione della diversità interculturale potremo sperare di costruire un futuro in cui tutte le società possano prosperare in armonia con la natura e in condizioni di giustizia ed

equità. La sfida che ci attende è immensa, ma le alternative proposte dai popoli indigeni, afrodiscendenti e dal Sud globale ci offrono preziose indicazioni per un cammino diverso. Sta a noi ascoltare queste voci e lavorare insieme per creare un futuro che rispetti la dignità di tutti gli esseri umani e la salute del nostro pianeta.

CONCLUSIONI

L'analisi sviluppata, necessariamente schematica, lascia emergere come la pedagogia possa essere oggi uno spazio fecondo in cui portare avanti (anche in chiave comparativa) riflessioni di senso sulle teorie pedagogiche e sulle pratiche educative.

Di contro all'avanzata del neoliberismo, all'aumento della disinformazione e alla soppressione delle libertà individuali e collettive in alcuni Paesi del mondo, e coerentemente alla sua dimensione utopica, la pedagogia deve presidiare la dimensione valoriale del soggetto-persona e del soggetto-cittadino che diventa capace di *resistere*, ovvero di essere soggetto aperto, critico e consapevole. La crisi economica, politica, culturale, ma soprattutto di senso dell'umano che stiamo attraversando può essere considerata come la spinta a nuovi risvegli, nuove emancipazioni e nuovi sensi più rispettosi della dignità umana. Il vantaggio dell'approccio transdisciplinare indicato - grazie alla logica del Terzo incluso e agli altri principi e categorie che lo definiscono (Nicolescu, 2010) - sta nella sua capacità di garantire il superamento del dualismo nei domini conoscitivi. Utilizzando tale approccio ci troviamo di fronte alla certezza di disporre di un potenziale di intelligenza non ancora utilizzato nel suo complesso ("intelligenza relazionale TD"), che nasce e si alimenta dalla capacità di andare oltre ogni separazione e di sviluppare il sentimento di unità multipla nei livelli di conoscenza e cambiamenti della realtà (Orefice et al., in press).

In questa direzione, tutte le sfere dell'umano - la scuola, la famiglia, la politica, la cultura, la società, l'economia, ecc. - sono chiamate a farsi carico del crescente bisogno di senso, di identità personale e sociale, di giustizia in termini di libertà, felicità e Pace, collaborando insieme al risveglio delle potenzialità umane e alla costruzione di una società, individualità e di una educazione che siano insieme terreni significanti di vita reale e progettuale.

Appare dunque urgente per le università continuare a supportare e diffondere forme di ricerca utili per la promozione di azioni di cambiamento, con un'attenzione specifica ai principali processi di mutamento sociale e culturale che caratterizzano i contesti chiamati in causa e in difesa di una logica de-coloniale. Come indicato nell'Introduzione, è attraverso questa re-esistenza che oggi è possibile approfondire luoghi e percorsi di convivialità decoloniale e criticare la linearità del pensiero dell'Occidente, provando così a dare risposte maggiormente complesse e interconnesse ai tanti e urgenti temi e problemi della nostra contemporaneità.

BIBLIOGRAFIA

Albán, A. (2008). ¿Interculturalidad sin decolonialidad?: colonialidades circulantes y prácticas de re-existencia. In W. Villa e A. Grueso (Eds.), *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad* (pp.64–96). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Álvarez, E., Collado Ruano, J., & Orefice, C. (2023). Pensamiento complejo para mejorar el perfil profesional docente en Colombia. Un estudio piloto de investigación transdisciplinar dentro de una red interuniversitaria. *Documentación de las Ciencias de la Información*, 46(2), 161–168.

Banks, J.A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn and Bacon.

Bazhov, P. (1939). *Malakhitovaya shkatulka*. Sverdlovsk: Sverdlovskoe oblastnoe izdatelstvo.

Brlić-Mažuranić, I. (1916). *Regoč*, in *Priče iz davnine*. Zagreb: Matica hrvatska.

- Collado Ruano, J., Madroñero, M., & Álvarez, F. (2019). Training Transdisciplinary Educators: Intercultural Learning and Regenerative Practices in Ecuador. *Studies in Philosophy and Education*, 38(2), 177–194.
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1, Art. 8.
- Crutzen, P.J., & Stoermer, E.F. (2000). The “Anthropocene”. *Global Change Newsletter*, 41, 17–18.
- da Silva, C., Pereira, F., & Amorim, J.P. (2024). The integration of indigenous knowledge in school: a systematic review. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(7), 1210–1228.
- Escobar, A. (2020). *Pluriversal Politics: The Real and the Possible*. Durham: Duke University Press.
- Fiorucci, M. (2020). *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York & London: Teachers College Press.
- Gibbs, P. (ed.) (2017). *Transdisciplinary Higher Education: A Theoretical Basis Revealed in Practice*. Cham: Springer.
- Gundara, J.S. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Paul Chapman.
- IPBES (2019). *The Global Assessment Report on Biodiversity and Ecosystem Services*. Bonn: IPBES.
- Han, B.-C. (2017). *Psychopolitics: Neoliberalism and new technologies of power*. London: Verso Books.
- Jakubowski, S. (1933). *Bogowie Słowian – The Gods of the Slavs*. Kraków: Powściągliwość i Praca.
- Katičić, R. (2010). *Zeleni lug. Tragovima svetih pjesama naše pretkršćanske starine*. Zagreb & Mošćenička Draga: Ibis grafika, Matica hrvatska.
- Katičić, R. (2014). *Vilinska vrata. I dalje tragovima svetih pjesama naše pretkršćanske starine*. Zagreb: Ibis grafika, Matica hrvatska.
- Lapov, Z. (2024). Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi. *Civitas Educationis. Education, Politics, and Culture*, 13(1), 197–214.
- Lesja Ukraïnka (1912). Lisova pisnja. *Literaturno-naukovi vistnyk*, 3, 401–448.
- Malo, A., Ambrosi, M., Collado Ruano, J., & Gallardo, L. (2024). Transcending the Nature-Society dichotomy: A dialogue between the Sumak Kawsay and the epistemology of complexity. *Ecological Economics*, 216: 108044.
- McGregor, S.L.T. (2004). The Nature of Transdisciplinary Research and Practice. *Higher Education Policy*, 17(4), 431–443.
- Mignolo, W.D., & Walsh, C.E. (Eds.) (2018). *On decoloniality: Concepts, analytics, praxis*. Durham: Duke University Press.
- Morin, E. (2012). *La Voie. Pour l’avenir de l’humanité*. Paris: Fayard.
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l’educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Moore, J.W. (2017). *Capitalism in the Web of Life: Ecology and the Accumulation of Capital*. New York: Verso Books.
- Nicolescu, B. (2010). Methodology of Transdisciplinarity – Levels of Reality, Logic of the Included Middle and Complexity. *Transdisciplinary Journal of Engineering & Science*, 1, 17–32.
- Orefice, P., & Orefice, C. (Eds.) (2023). *La sfida transdisciplinare per una civiltà sostenibile. Focus e modelli di intelligenze e saperi*. Buenos Aires: Sb Editorial.
- Orefice, P., & Orefice, C. (Eds.) (in press). *The challenge of the Transdisciplinary Ecology. The filigree of peace beyond violence*. Bucharest & Paris: ADJURIS – International Academic Publisher.
- Panikkar, R. (2002). *Pace e interculturalità. Una riflessione filosofica*. Milano: Jaca Book.

- Panikkar, R. (2013). *Dialogo interculturale e interreligioso – Culture e religioni in dialogo* (Tomo 2). Milano: Jaca Book.
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power, eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: views from south*, 1(3), 533–580.
- Rifkin, M. (2017). *Beyond Settler Time: Temporal Sovereignty and Indigenous Self-Determination*. Durham and London: Duke University Press.
- Sanders, D.E. (1999). Indigenous Peoples: Issues of Definition. *International Journal of Cultural Property*, 8(1), 4–13.
- Santos, B.D.S. (2016). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Oxon: Routledge.
- Shiva, V. (2012). *Fare pace con la terra*. Milano: Feltrinelli.
- Stiglitz, J.E. (2002). *Globalization and its discontents*. New York: Norton & Company
- Strzelczyk, J. (1998). *Mity, podania i wierzenia dawnych Słowian*. Poznań: REBIS.
- UNESCO (1978). *Les Slaves: culture et histoire*. In «Le Courier de l'Unesco» (août-septembre 1978). Paris: UNESCO.
- Villar, F. (1997). *Gli indoeuropei e le origini dell'Europa. Lingua e storia*. Bologna: il Mulino.

ATTRIBUZIONI

Il contributo è frutto di una riflessione congiunta tra gli Autori. Solo per ragioni di attribuzione scientifica, si specifica che Carlo Orefice è responsabile dell'*Introduzione* e del paragrafo *Mettere in discussione le gerarchie della conoscenza, dare valore alle voci subalterne*, Zoran Lapov del paragrafo *Saperi indigeni dal mondo slavo* e Javier Collado Ruano del paragrafo *I rischi civilizzatori dell'umanità nel antropocene/capitalocene: quale futuro per i popoli afro ed indigeni latinoamericani?* Le *Conclusioni* sono a nome di tutti gli Autori.

Making the spiritual operational in education and support relationships *Essence and meaning of an absent presence*

*Florent Pasquier **Katia Mendez

*Maître de Conférences HDR en sciences de l'éducation, Sorbonne Université
Président du Ciret – Centre International d'Études et Recherches Transdisciplinaires -
Praticienne- chercheuse, florent.pasquier@gmail.com

**Ex-Doctorante en Sciences de l'éducation et de la formation, sociologie
Laboratoire Experice devenu LIAge, Université Paris, katiamendez8@gmail.com

ABSTRACT

Les disciplines académiques traditionnelles peinent à élaborer une définition commune et univoque de la notion de spirituel. Dans un contexte contemporain hyper-technicisé dans lequel la relation tend à la disruption et à la séparativité, la question spirituelle s'inscrit plus que jamais comme une nécessité cruciale dans la relation d'accompagnement. Les spiritualités et leurs déclinaisons en éducation échappent aux approches étroites et catégorisantes. Certaines approches comme le transdisciplinaire et le transpersonnel peuvent pourtant aider à en proposer une conceptualisation et à partir de leurs méthodologies, les sciences de l'éducation et de la formation peuvent ainsi s'en emparer. Ces champs de recherches s'intéressent à ce qui relie, traverse et va au-delà des disciplines et des personnes. Le transdisciplinaire tend ainsi à un dépassement des approches pluri et inter-disciplinaires. Ce chapitre se donne comme objectif de présenter d'une part les travaux d'un enseignant chercheur qui fait la synthèse de deux approches pour rendre le concept du spirituel opératoire en sciences humaines et sociales, en intégrant la dimension spirituelle dans les pratiques professionnelles : Florent Pasquier (SEF) avec l'approche ontologique déclinée au travers d'une méta-pédagogie, dite intégrative, implicite, intentionnelle et intuitive (P4I). Ils seront suivis d'autre part des travaux de Katia Mendez, enseignante praticienne et chercheuse, qui présentera les outils et les méthodes réflexives applicables en éducation et en relation d'accompagnement.

ABSTRACT

Traditional academic disciplines struggle to develop a common and unambiguous definition of the notion of spirituality. In a contemporary, hyper-technical context in which relationships tend toward disruption and separativity, the spiritual question is more than ever a crucial necessity in the support relationship. Spiritualities and their variations in education escape narrow and categorizing approaches. However, certain approaches such as transdisciplinary and transpersonal can help to propose a conceptualization, and based on their methodologies, SEFs can take hold of them. These fields of research are interested in what connects, crosses, and goes beyond disciplines and individuals. The transdisciplinary would tend toward an integrative fusion/surpassing of disciplinary sections. This chapter aims to present the work of a teacher-researcher, who synthesizes two approaches to make the concept of the spiritual operational in human and social sciences, integrating the spiritual dimension into professional practices: Florent Pasquier (SEF) with the ontological approach declined through a meta-pedagogy, called integrative, implicit, intentional and intuitive (P4I)

They will be followed by the work of Katia Mendez, teacher-practitioner and researcher, who will present the tools and reflective methods applicable in education and support relationships.

MOTS-CLÉS

Spirituel, spiritualité, éducation, transdisciplinarité, transpersonnel.

INTRODUCTION

Les sciences de l'éducation et de la formation (SEF) qui se définissent par un objet d'expertise relativement ouvert, l'enseignement, pourraient potentiellement s'intéresser à une grande diversité de disciplines et de courants de recherches qui étudient la place des apprentissages et les contextes de leur mise en œuvre, comme elles l'ont fait par exemple avec les domaines des sciences et techniques des activités physiques et sportives (Staps), de la biographisation, etc. A chaque nouveauté entrant dans cette « discipline carrefour » une approche scientifique distanciée reste encore la norme, comme ce fut le cas dans les années 1990 face au déploiement des nouvelles technologies éducatives (Jacquinot, 1996). Tel est le cas de la question de la place du spirituel en éducation.

Pour nous, la spiritualité - laïque - en éducation se définit comme une application systématique et un investissement consenti des valeurs humanistes et se nourrit conceptuellement des apports du transpersonnel (sorte de "psychologie des hauteurs", Descamps, 1987) et de la transdisciplinarité (Nicolescu, 1996). Jean Bédard¹⁵ « situe la vie spirituelle au niveau de la conscience transcendantale, qui est présence immédiate, attentive et émerveillée à l'être dans sa totalité (comme en est capable l'enfant), par opposition à la conscience intentionnelle, typique de la culture moderne, portée à réduire l'être en divers objets de connaissance à étudier ou à analyser par des sujets connaissant ». Dans notre approche, l'intention n'est pas seulement une volonté dirigée : elle est une direction venant nourrir la cognition et l'attention afin d'éviter l'interventionnisme qui serait contre-productif et tendrait à vouloir « faire l'autre ».

PROBLÉMATIQUE

Les épistémologies transdisciplinaires et transpersonnelles se basent sur des disciplines classiques - comme la philosophie (Husserl & Fink, 1934), la psychanalyse (Jung, expliqué par Guyonnaud et al., 1997), le logico-mathématique (Lupasco, 1951), la psychologie (Maslow, 1999) etc. – et intègrent les apports des sciences contemporaines – neuro-sciences, sciences de la vie, physique quantique...-. Est-il possible d'aborder d'un seul tenant tous ces champs variés et semblant parfois très éloignés les uns des autres pour pouvoir en rendre compte au regard de l'objet étudié, le spirituel ? Et si oui, un lien est-il possible à établir avec les sciences de l'éducation et de la formation, et comment ?

Plan

Ce chapitre se donne comme objectif de présenter d'abord les travaux de Florent Pasquier qui utilisent certains apports des approches transpersonnelles et transdisciplinaires en lien avec les sciences de l'éducation et de la formation. Il montre ensuite par les travaux de Katia Mendez, comment investir

15 http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_AnalyseActesColloque.pdf (consulté le 16/07/2019).

dans la *praxis* un éventail d'outils réflexifs qui en découlent et rendent opératoire la dimension spirituelle dans des situations éducatives et d'accompagnement : les pratiques corporelles - qui développent le rapport à l'intériorité et à l'altérité -, le journal de recherche - qui permet une conscientisation du quotidien - et enfin l'entretien impliqué - qui propose l'expérience concrète du « faire-se faire » par la présence et l'écoute de l'autre -.

Enjeux

Une certaine prudence des sciences de l'éducation et de la formation, discipline dite « carrefour et interface »¹⁶, envers la nouveauté l'amène parfois à être en retard avec les rendez-vous attendus par l'évolution plus rapide de la société civile et des recherches contemporaines, comme l'introduction de pratiques de bien-être dans les apprentissages ou les applications des principes de la neuro-éducation dans les *curricula*. Les travaux transdisciplinaires et transpersonnels s'intéressent tout deux à ce qui est *à travers, entre et au-delà* des disciplines et des personnes -. Ils dépassent donc et intègrent les notions d'intrapersonnel et d'interpersonnel, et peuvent s'intéresser à la question du spirituel. Ce sont des objets de recherche et d'enseignement à part entière au niveau international depuis de nombreuses années. Y porter un intérêt permettrait peut-être au SEF de sortir d'une image passéiste et sclérosée souvent reprochée aux institutions et aux praticiens classiques.

Hypothèse

Les approches *trans* seraient à même de mieux comprendre et de rendre compte d'une vision cohérente de l'ensemble des connaissances déjà mobilisées sur la notion du spirituel. Elles leur confèreraient une vue d'ensemble et proposeraient des modes opératoires d'applications concrètes en éducation et en accompagnement, afin de laisser éclore un sens nécessaire à défaut duquel ces actions n'apparaissent que difficilement utiles, attrayantes, motivantes et pérennes.

État des lieux et méthodologie

De nombreux travaux rendent déjà compte d'approches plus ouvertes et holistiques qui permettent d'aborder le spirituel dans une vision d'ensemble nécessaire dans un premier temps. Il en est ainsi de la méthodologie transdisciplinaire utilisée par nombre d'auteurs (Nicolescu, 2014 ; Pasquier, 2016). Il en va de même avec la psychologie transpersonnelle (Descamps, 1993 ; Pasquier, 2015a). Un de ses chefs de file, Stanislas Grof (1996), la définissait comme voulant proposer une synthèse de la spiritualité et de la science. Mais se rapprocher d'expériences personnelles d'états modifiés de conscience fortuits peuvent laisser un certain sentiment d'incomplétude latent au regard de la quête d'une spiritualité plus profonde et surtout plus pérenne.

Pasquier et la dimension spirituelle en éducation

Nos travaux de ces dernières années visent à prendre en compte "le sentiment de ce qui nous dépasse" en situation éducative et d'accompagnement. Pour ce faire, nous avons conceptualisé une figure générique intitulée « la structure-temple » (Pasquier, 2015b, 2022, 2024), composée d'un socle représentant le milieu contemporain, cinq colonnes caractéristiques de l'humain et un fronton ontologique. Elle permet de formaliser et contextualiser certains des concepts issus des approches transdisciplinaires et transpersonnelles. Elle vise à prendre en compte si nécessaire et au moment opportun la part spirituelle pouvant être impliquée dans l'acte de formation, au même titre que toutes les autres fonctions humaines et sociales, sous peine de risquer un décalage dans le processus éducatif

16 Voir <https://50ans-sc-educ.sciencesconf.org>, consulté le 25/09/2021.

(Filliot, 2011) et de produire son échec, ceci sans craindre de se confronter à l'improvisation (Allison et Blind, 2015) ou à l'inconnu (Briançon et Mallet, 2012). Il est possible d'accueillir dans cette modélisation les « intelligences multiples » (Gardner, 2003) qui partagent la préoccupation du spirituel sous le vocable "d'intelligence existentielle".

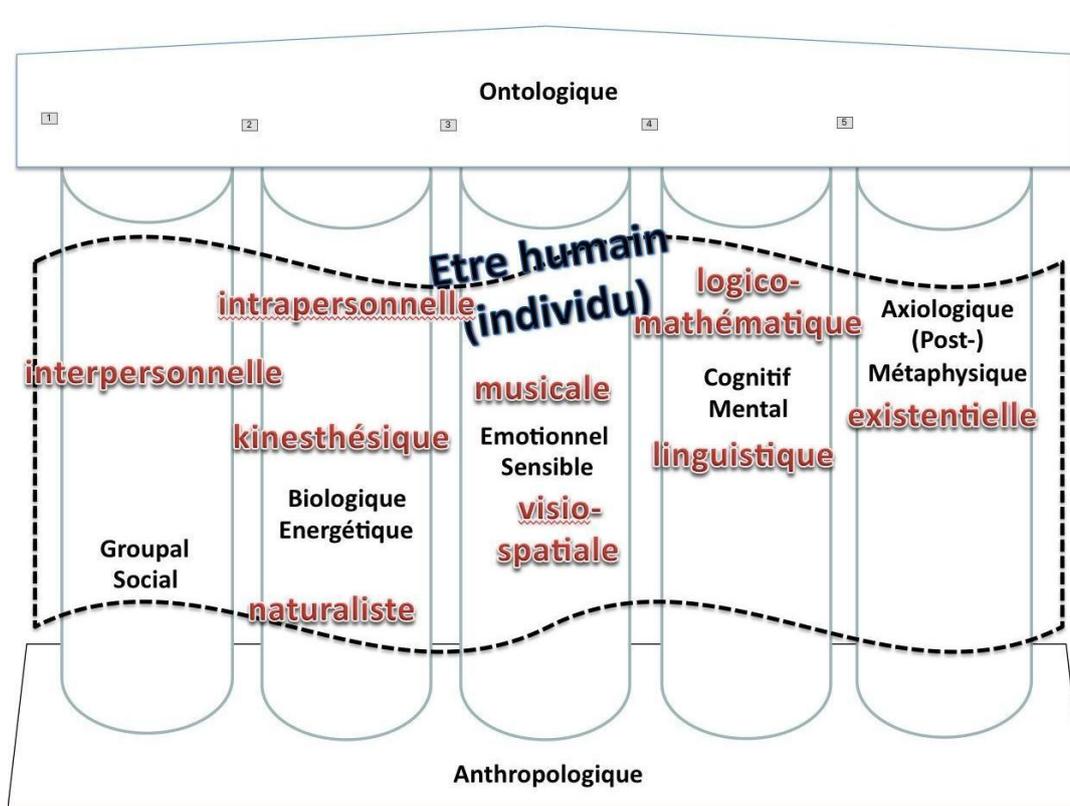


Figure 1 : La structure-temple en lien avec la théorie des intelligences multiples de Gardner

Nous voyons ici un lien commun entre ces deux approches au travers de la cinquième colonne Axiologique/(Post-)Métaphysique, sur laquelle se superpose l'intelligence existentielle (parfois également appelée philosophique ou spirituelle) de Gardner. À noter que nous n'opposons aucune de ces catégories, comme l'Anthropologique et l'Ontologique, mais que nous cherchons plutôt leurs articulations et les mouvements naissant à partir de leurs emplacements respectifs. Ces mouvements donnant naissance à une dynamique qui, une fois saisie dans sa présence - ou dans son absence -, peut être utilisée de façon féconde pour la mise en place d'un contexte et de contenus éducatifs et d'accompagnement adaptés aux situations rencontrées.

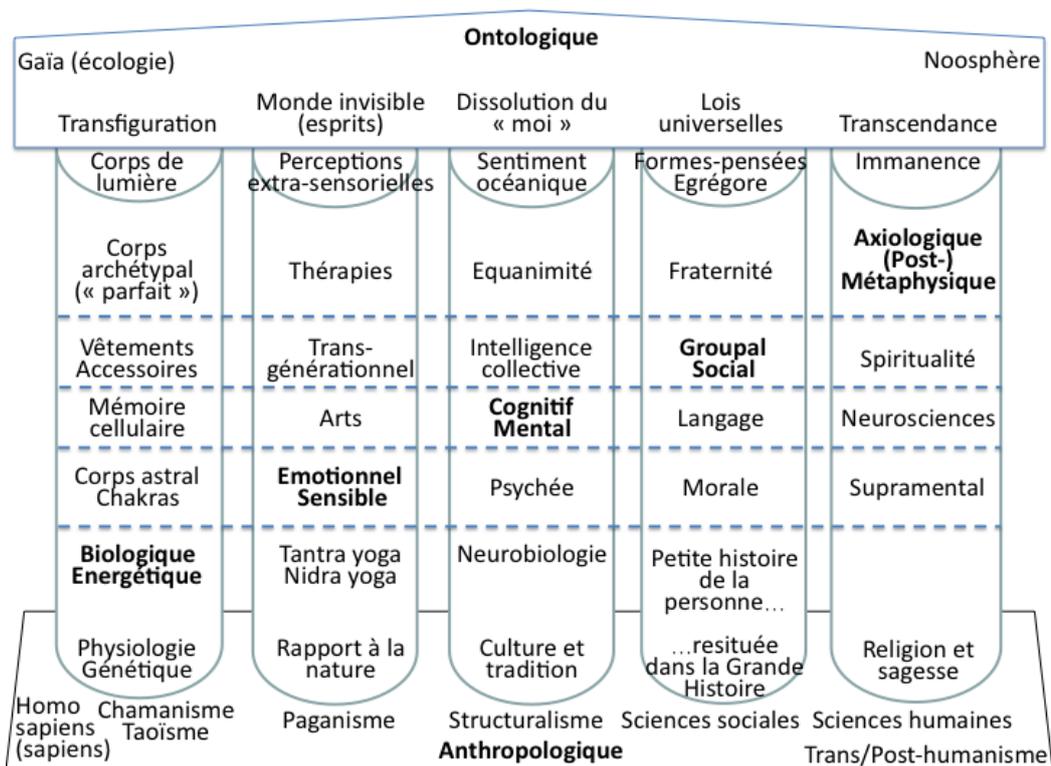


Figure 2 : Dimension fractale de la structure-temple.

Mieux, en nous inspirant d'une série d'axiomes tels « ce qui est en bas est comme ce qui est en haut », « tout est dans tout », « les premiers seront les derniers » (...), issu de la Tradition, chaque partie de la structure-temple se complexifie en miroir inclusif avec et dans les autres parties. Dans cette forme fractalisée, chacun des sept éléments s'enrichit des apports de chacune des autres parties (soit 49 éléments, plus des zones intermédiaires) et augmente la consistance, la congruence et donc le sens de l'ensemble. À ce stade, nous observons que la spiritualité fait partie intégrante de ce tout en trouvant une position dans la cinquième colonne nommée Axiologique/(Post-)Métaphysique. Dans l'axe vertical, elle est mise en lien pour l'individu avec les problématiques qui relient les sciences humaines (les sociétés) et la noosphère (la nature) : elle interroge la place de la religion et de la sagesse, la notion du supramental (Aurobindo, 2010), les questions de l'immanence et de la transcendance. En axe horizontal, elle trouve place aux côtés de l'intelligence collective, du transgénérationnel et des vêtements et accessoires. Toutes ces thématiques posent la problématique de leur possibilité de prise en compte concrète ou non en contextes d'éducation et d'accompagnement, et bien sûr de leurs mobilisations dans les processus relationnels.

Partant de cette approche, nous avons élaboré au fil du temps une pédagogie dénommée intégratrice et implicative (P2i), augmentée en P3i, le troisième « i » marquant la place fondamentale de l'intention dans le processus d'implication et d'éducation à la responsabilité, pour prendre en compte voire rendre compte de cette dimension dans les démarches éducatives (Pasquier & Barbry, 2018) et stabilisée enfin en P4i avec l'adjonction de « l'intuition », pour une prise en compte de l'imaginal et du sensible. Notre proposition consiste à mener un effort de prise de conscience des buts, des modalités, des moyens (outils et méthodes), des apprentissages et de l'évaluation engagés dans les formations et les accompagnements, avec la souplesse de l'intelligence du moment présent. Elle se situe dans la tradition de l'École – toujours - Nouvelle et des pédagogies humanistes comme celle de Rogers et Herbert (2009) : l'approche est centrée sur la personne et nécessite trois mobilisations :

l'authenticité et la congruence ; un regard positif inconditionnel ; une compréhension empathique. Il s'agit d'une pédagogie non-directive où la posture de l'enseignant/accompagnant se transforme progressivement en celle de facilitateur. Nous expérimentons ces pratiques depuis plusieurs années en formation avec des étudiants inscrits en Master MEEF en Inspé (dédié à la formation des enseignants). Nous avons proposé aux étudiants de réaliser des travaux de groupe à partir de thèmes transversaux présents dans leur environnement professionnel et pouvant être mis en lien avec la notion du spirituel. Comme la culture humaniste - présente dans le Socle Commun de Connaissances, de Compétences et de Culture -, la prévention et la gestion des conflits - cf. la loi pour la refondation de l'école de la République -, la culture de paix - préconisation de l'Unesco -, le vivre-ensemble - Convention internationale des droits de l'enfant, Cide -, la notion de bien-être en éducation et enfin les approches écologiques - de soi, des autres, de la nature -.

De façon plus ouverte, à l'adresse des publics en situation d'éducation informelle ou populaire, nous avons également collectivement élaboré dans un atelier d'éducation populaire une méthode pour mener des « Ateliers de transformation » basés sur l'échange réciproque des savoirs dans une approche holistique et sensible des individus, cherchant aussi à interagir avec les collectifs et *in fine* la société (Pasquier et al., 2017). Pour cela, de nombreux outils et pratiques sont à notre disposition.

MÉTHODES ET OUTILS EN LIEN AVEC LE SPIRITUEL DANS LES CHAMPS DE L'ÉDUCATION ET DE L'ACCOMPAGNEMENT

Plus que jamais, la relation qualitative des humains les uns envers les autres, dans tous les moments de la vie, implique un réinvestissement concret d'une éducation à la présence dans une éducation tout au long - et tout au large - de la vie, comme du quotidien. Tant dans le cadre des formations formelles et informelles que dans celui du travail social, le moment est accompagnement éthique. Le constat de l'amenuisement des capacités attentionnelles s'est fortement accru, réduisant ainsi la capacité d'accueil de l'autre de façon quasi systématique. Les travaux de Katia Mendez (à paraître), s'appliquent à montrer comment investir dans la *praxis* un éventail d'outils réflexifs qui peuvent rendre opératoire la dimension spirituelle dans des situations éducatives et d'accompagnement : les pratiques corporelles - qui développent le rapport à l'intériorité et à l'altérité - ; le journal de recherche - qui permet une conscientisation du quotidien - et enfin l'entretien impliqué - qui propose l'expérience concrète du « faire-se faire » par la présence et l'écoute de l'autre -.

Les pratiques corporelles orientales, comme le yoga et le taiji quan

Depuis plusieurs décennies, les pratiques corporelles mobilisant l'attention comme le yoga et le taiji quan (art martial interne chinois) se développent conjointement à l'accélération de l'information et de la communication technologiques. Boris Cyrulnik dans sa conférence lors de la Biennale des Sciences de l'éducation et de la formation de l'année 2021 nous explique qu'un risque de déficit cognitif peut s'inscrire très tôt chez l'enfant, dès son développement utérin et que le moindre stress de la mère inscrit en lui, par des impacts neuronaux, une trace déterminante sur ses futures capacités et difficultés à appréhender le monde. L'état de l'esprit ne semble pas pouvoir se discerner de l'état du milieu. En réinvestissant tout particulièrement le soin des affects par les pratiques comme le yoga et le taiji quan qui mobilisent en elles les modalités, les principes et les lois universelles de la nature, un équilibre peut être (re)trouvé. Que ce soit le taiji quan ou le yoga, ces deux pratiques mobilisent le souffle et surtout une attention accrue aux sensations internes du corps. Nous retiendrons ce ralentissement comme point nodal de soin du système nerveux car c'est par cette interface que l'état d'être se foment.

Ensuite, plus particulièrement, le taiji quan mobilise une attention à toutes les dialectiques corporelles (dites yin/yang) et inscrit la totalité de la personne dans un rythme lent. Mais surtout, il propose un travail à deux par le *Tui Shou*, traduit par « poussé des mains ». Ce poussé des mains favorise la connaissance de soi grâce au contact de l'autre dans un développement de l'écoute sensible (Barbier, 1997). Dans sa conférence à l'École Supérieure des Sciences de la Santé du G.D.F. (Brésil) Barbier présente "L'écoute sensible dans la formation des professionnels de la santé", à l'université de Brasilia, en juillet 2002 :

Il s'agit d'un "écouter/voir" qui emprunte très largement à l'approche rogérienne en sciences humaines, mais en l'infléchissant du côté de l'attitude méditative au sens oriental du terme (Krishnamurti, 1994). L'écoute sensible s'appuie sur l'empathie. Le chercheur doit savoir sentir l'univers affectif, imaginaire et cognitif de l'autre pour comprendre de l'intérieur des attitudes et les comportements, le système d'idées, de valeurs, de symboles et de mythes. L'écoute sensible reconnaît l'acceptation inconditionnelle d'autrui. Il ne juge pas, il ne mesure pas, il ne compare pas. Il comprend sans pour autant adhérer aux opinions ou s'identifier à l'autre, ce qui est énoncé ou pratiqué.

Pratiquées à l'école en début de cours, au collège, au lycée, à l'extérieur, dans le quotidien, comme activités complémentaires, elles contribuent à trouver un espace de calme favorable aux apprentissages et au repos cognitif mais surtout aident à retrouver la dimension de notre humanité. Elles permettent d'ouvrir cet espace de l'intériorité qui se réduit comme peau de chagrin dans l'accélération de la vie.

Dans l'accompagnement de la personne, ces pratiques s'inscrivent comme possibilité de retrouver le rythme naturel du corps en structurant le schéma corporel. Ainsi, les personnes peuvent appréhender un espace dans lequel elles peuvent ouvrir une dimension spirituelle parce que humanisante. La "pratique de la forme" dans le taiji quan montre les transformations silencieuses du renouvellement du moi (Bois, 2006). Aller à un cours, ouvrir un espace de pratique chez soi inscrit, de même, le retrait nécessaire que l'on ne parvient pas à trouver par ailleurs, pour pouvoir se retrouver. Petit à petit, ce moment devient moment intégré et intégrant du quotidien.

Ces pratiques impliquent le corps dans une éducation au silence et peuvent permettre de trouver une voie d'expression dans les autres moments de la vie. Ce retrait dans le silence et nourri du silence constitue une part de la réflexivité, des « va et vient » entre l'activité et la passivité mais ici, qui devient paradoxalement active. Ce retour sur soi permet un possible « aller vers » les autres.

Nous retenons en résumé cinq points clés constitutifs d'un cheminement et d'une ouverture vers le spirituel : le ralentissement par une présence active, l'écoute sensible, le silence, le mouvement réflexif et enfin la respiration. Cette dernière est au demeurant centrale dans les pratiques en tant qu'objet de focalisation permettant de "lâcher" le mental.

Le journal de recherche (Hess, Mutuale, Crépeau, 2021) ou d'itinérance (Barbier, 1993)

Dans le même principe réflexif et transdisciplinaire, la tenue régulière d'un journal de recherche permet une conscientisation du quotidien. L'écriture de soi s'inscrit dans le temps long de l'élaboration du savoir de soi et permet la perlaboration (Roudinesco et Plon, 2011). "Le mot perlaboration est un néologisme créé en 1967 par Jean Laplanche et Jean-Bertrand Pontalis pour traduire le terme allemand : *Durcharbeitung* qui signifie élaborer, travailler avec soin. On peut le voir comme la contraction de *par élaboration*. Il désigne une élaboration fondant le travail psychanalytique et visant la suppression du symptôme névrotique". Ici encore, la personne prend un moment pour observer son quotidien, tirer le fil de son questionnement, se hisser vers son devenir, cultiver son esprit, son savoir de soi. Lourau (1988, p. 15) faisait allusion à la quête d'un "degré zéro"

du temps : “ Il se livre à une réflexion sur ce phénomène où il voit poindre, à la suite de George Steiner (1984), la recherche d'une nouvelle théorie de la personne : le rabattement de l'écriture du journal autour des rythmes d'alternance du quotidien indique « la quête d'un degré zéro de la temporalité destiné à combler le vide laissé par la disparition des grands rythmes traditionnels ». A cette atomisation du temps correspondrait - grand legs de la Révolution française - l'historisation de l'individu comme unique repère.”.

L'entretien impliqué (Mendez, à paraître)

Enfin, l'entretien impliqué propose l'expérience concrète du « faire-se faire » par la présence et l'écoute de l'autre afin de laisser advenir l'émergence d'un su implié dans le discours autour duquel les impliqués s'accordent de manière plus ou moins explicite à le faire advenir. Cette méthodologie est présentée dans la thèse de Katia Mendez. Dans ce travail, l'auteure didactise les différents moments de l'entretien, du moment du vécu au moment du concept émergeant selon et comme l'*Aufhebung* (sursomption, dépassement dialectique) hégélien, à la fois dans le moment d'échange entre les impliqués et dans les différents moments qui suivent l'entretien : lors de sa retranscription et ensuite lors de l'édition. Ces différents moments montrent très clairement comment la pensée régressive / progressive, s'inscrit comme processus méta philosophique de la pensée et de l'esprit. Les personnes vivent dans cet en-commun un accroissement de leur état de conscience (comme dans le mouvement d'une spirale) tentant de s'approcher du vrai. Contrairement à l'entretien d'explicitation (Vermersch, 2010), il ne vise pas un objectif, il ne vise pas l'action mais le développement de la conscience, l'advenir du sujet, l'*Aufhebung*. Son objet implique une attention au processus.

CONCLUSION

Nous constatons la difficulté qu'il y a à mobiliser des valeurs et des pratiques ayant un potentiel spirituel pour sortir de l'ancien paradigme éducatif hérité depuis 150 ans : relation pédagogique plus transmissive qu'exploratoire, attitude de sanction de l'erreur au lieu d'utiliser son versant formateur, culture de l'évaluation et de la comparaison discréditantes etc. Faudrait-il dès lors envisager une « éducation à la spiritualité » (Hagège, 2017 ; Hagège, H., Hétier, R., Pasquier, F. & Vannereau, J. - coords.-, 2025) spécifique ou au contraire intégrer le spirituel comme « tâche de fond » de toute pratique éducative formelle et informelle ? Un début de réponse pourrait consister à préciser la distinction entre la notion de "spirituel", en tant que concept général transversal et nouménal et celle de "spiritualité", comme transposition à géométrie variable d'une incarnation phénoménale, temporelle et localement située (Vinson, 2017, Pasquier 2025). Les approches de la notion du spirituel interrogent aussi la notion d'altérité (Briançon, 2010) comme substrat classique des Sciences de l'éducation et de la formation mise en tension par celle de « l'intérité » (Hess, 1998) et de la « mêmité ».

En s'intéressant à ce qui relie, traverse et va au-delà des disciplines et des personnes, les apports des recherches transdisciplinaires et transpersonnelles permettent de rendre opératoire le spirituel en éducation et en accompagnement, tant par une véritable réflexion conceptuelle dans les démarches de formation que par l'application de méthodes concrètes sur le terrain. Transdisciplinarité et transpersonnel apparaissent finalement comme les deux faces d'une même médaille, qui pourrait figurer « l'éducance » : le transdisciplinaire tendrait à une fusion/dépassement intégratif des sections

disciplinaires représentées sous forme de « quartiers poreux » communicants sur une face et le transpersonnel assurerait une dynamique de circulation sur l'autre face aux travers des inter-actions humaines. Les sciences de l'éducation et de la formation formeraient alors la méta-structure de cet ensemble, maintenant unis les « objets » et les « sujets », de façon cohérente et dynamique, dans le cadre d'un projet conscientisé. Le paradigme des sciences de l'éducation ne peut évoluer qu'en s'engageant dans une recherche de cohérence de sens résultant de l'apport de ce type d'approches. La formation et les dispositifs d'accompagnement de la personne ont ainsi tout intérêt à devenir des supports génériques d'accueil des approches transversales et multiréférentielles qui leur assureront, en retour, consistance, reconnaissance et nouvelles perspectives d'évolution.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allisson, J.-J., Blind, R. (2015). *Pestalozzi*. Le-Mont-sur-Lausanne : Édition Loisirs et pédagogie.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversale: l'écoute sensible en sciences humaines*. Exploration interculturelle et science sociale. Anthropos : Diffusion, Economica.
- Beurain N. Lourau R., *Le Journal de recherche. Matériaux d'une théorie de l'implication*, Paris, Méridiens-Klincksieck, (coll. « Analyse institutionnelle »), 1988. In: L'Homme et la société, N. 91-92, 1989. Le rapport à la nature. pp. 197-198. http://www.persee.fr/doc/homso_0018-4306_1989_num_91_1_2407
- Bois, D. (2006). *Le moi renouvelé, Introduction à la somato-psychopédagogie*, Point d'appui.
- Briançon, M. (2010). *L'Altérité enseignante: d'un penser sur l'autre à l'Autre de la pensée*. Sciences humaines et sociales. Sciences de l'éducation. Paris, France: Publibook.
- Briançon, M. & Mallet, J. (2012). De l'objet de connaissance à une pédagogie de l'inconnu. Utilité de la philosophie de Meinong en Education. *Penser l'Education*, n°31, 5-25.
- Descamps, M.-A. et al. (1987). *Qu'est-ce-que le transpersonnel ?*. Lavour: Ed. Trismégiste.
- Descamps, M.-A. (1993). *L'éducation transpersonnelle*. Lavour: Ed. Trismégiste.
- Jacquinet-Delaunay, G. (1996). Les NTIC: Écrans du savoir ou Écrans au savoir? » In *Outils multimedia et strategies d'apprentissage du Français Langue Etrangère*. Université de Lille 3.
- Fromaget, M., (2017). *Corps, âme, esprit, introduction à l'anthropologie ternaire*, Almora.
- Filliot, P. (2011). *L'éducation au risque du spirituel*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Gardner, H. (2003). *Les intelligences multiples: pour changer l'école : la prise en compte des différentes formes d'intelligence*. Paris: Retz.
- Guyonnaud, J.-P., Meyer, R., & Descamps, M.-A. (1997). *La Dimension spirituelle en psychothérapie : Corps et transpersonnel*. Somathothérapies.
- Grof, S., Bennett, H. Z. (1996). *L'esprit holotropique: les trois niveaux de la conscience humaine : comment ils modèlent notre vie*. Monaco: Editions du Rocher.
- Hadot, P. (2008). *Exercices spirituels et philosophie antique*. Paris: Albin Michel.
- Hagège, H. (2017). Méditer pour l'équité. *Education et francophonie*. 45(1), 107-133.
- Hagège, H., Hétier, R., Pasquier, F. & Vannereau, J. (coords.) (2025). *Instituer une éducation laïque à la spiritualité ? Réflexion sur des conditions et modalités*. Paris : Éditions De Bonne Heure. ISBN 978-2-493781-32-1
- Hess, R. (1998). *Pédagogues sans frontière : écrire l'intérité*. Collection Exploration interculturelle et science sociale. Paris: Anthropos : Diffusion, Economica.

- Hess, Mutuale, Crépeau, (2021) *Pratiquer le journal de recherche*, Paris, Chroniques Sociales
- Husserl, E., & Fink, E. (1934). *Die phänomenologische Philosophie Edmund Husserls in der gegenwärtigen Kritik*. Berlin : Pan-Verlagsgesellschaft.
- Lupasco, S. (1951). *Le principe d'antagonisme et la logique de l'énergie*. Monaco : Le Rocher.
- Marsollier, C. (2011). *Enseigne avec ton cœur: 90 + 1 propositions pour une relation pédagogique humaniste*. Lyon : Chronique sociale.
- Maslow, A. H. (1999). *Toward a psychology of being* (3rd ed). J. Wiley & Sons.
- Mendez, K. (à paraître), *L'entretien impliqué*.
- Nicolescu, B. (1996). *La transdisciplinarité : Manifeste*. Editions du Rocher.
- Nicolescu, B. (2014). *From modernity to cosmodernity: science, culture, and spirituality*. State University of New York Press.
- Pasquier, F. (2015a). Une quête des feux intérieurs et extérieurs. Dans G. Pineau, P. Galvani et M. Taleb (coord.), *Le feu vécu, Expériences de feux éco-transformateurs* (p. 107-121). Paris : L'Harmattan.
- Pasquier, F. (2015b). La voie transpersonnelle en éducation : de la cinquième colonne au 6ème sens, *AFT*, 118, 16-24.
- Pasquier, F. (2016). Le Tiers-Caché : pour un nouveau paradigme en sciences humaines et sociales. Dans B. Nicolescu (dir.), *Le tiers caché dans les différents domaines de la connaissance* (p. 171-176). Paris : Éditions Le Bois d'Orion
- Pasquier, F. (2025). *La quantique des cantiques. Transdisciplinarité, Transpersonnel, Transtechnologie. Trois sciences contemporaines pour comprendre le spirituel*. Collection Interfaces et Transdisciplinarités. Paris : L'Harmattan. ISBN : 978-2-336-52491-7
- Pasquier, F et al. (2017). Principes et matériaux pour mener un atelier de transformation. Une exploration sensible, conceptuelle et concrète. *Réinvestir l'Humain. Ateliers de transformation : individus, collectifs, sociétés*. (p. 85-104). Lyon : Éditions Chronique Sociale.
- Pasquier, F., & Barbry, R. (2018). Pratiques de pleine attention et effets de la méditation. *Les Cahiers Pédagogiques*, 547, en ligne. <https://doi.org/hal-02146455>
- Pasquier, F., & Valente, G. (2022). A vida do espírito no projeto educativo. *Em Aberto*, 35(114). <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.35i114.5357>
- Pinheiro, S. L., Pasquier, F., & Régner, J.-C. (2024). La Nature, “ troisième part ” trop souvent oubliée dans la construction d'un être humain. *Innovation pédagogique et transition*, article18059,10. <https://www.innovation-pedagogique.fr/article18059.html>. <https://inria.hal.science/hal-04524005>
- Rogers, C. R., Herbert, E. L. (2009). *Le développement de la personne*. Paris: InterEditions.
- Sri Aurobindo (2010). *The Supramental Manifestation Upon Earth*. Lotus Press, Incorporated.
- Roudinesco E., Plon M., *Dictionnaire de la psychanalyse*, Paris, Fayard, coll. « La Pochothèque », 2011 (1^{re} éd. 1997), 1789 p. (ISBN 978-2-253-08854-7), p. 1165
- Steiner, G., (1984). *Les Antigones*, Paris, Gallimard
- Vermersch, P. (2010). *L'entretien d'explicitation*, ESF éditeur
- Vinson, É. (2017). « Une spiritualité de gauche est-elle encore possible aujourd'hui ? », *Transversalités* 140, n°1: 49-70. ICP.
- Weil, P. (2003). *L'art de vivre la vie*. Monaco : Éditions du Rocher.

SITOGRAFIE

Barbier, R. (2006). <https://journaldeschercheurs.fr/le-journal-deducation-active-jea/>

« Le développement spirituel en éducation Analyse des actes du colloque tenu à Québec, les 11 et 12 novembre 2003»:

http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/ministere/organismes/CAR_DevSpirituelEduc_AnalyseActesColloque.pdf

<http://spiritualiteducation.blogspot.fr>

La Pedagogia Generativa di Emiliana Mannese nell'era dell'Intelligenza Artificiale: per un'etica della formazione tra pensiero, coscienza e Sistema-Mondo

Maria Ricciardi*, Maria Chiara Castaldi**, Raffaella Marigliano***, Maria Grazia Lombardi****

* Università degli Studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it

** Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it

***Università degli Studi di Salerno, Italia, rmarigliano@unisa.it

****Università degli Studi di Salerno, Italia, mlombardi@unisa.it

ABSTRACT

Questo contributo propone un'analisi pedagogica e antropo-etica delle conseguenze e delle finalità dell'IA nell'esperienza umana, attraverso la cornice epistemologica della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2021, 2023), quale fondamento scientifico transdisciplinare per l'indagine critico-ermeneutica dei processi di apprendimento e di formazione del pensiero, della coscienza (Noë, 2010) e della conoscenza autentica. Si intende mostrare teoricamente l'irriducibile distanza tra il paradigma della Generatività Pedagogica di Mannese e la concezione di generatività connessa all'Intelligenza artificiale, con l'obiettivo di rimarcare la sostanza relazionale della persona tra natura e cultura, sistema mente-cervello e Sistema-Mondo, dove l'Umano vive lo spazio esistenziale del desiderio e costruisce il tempo generativo di orizzonti di senso e di bene per sé e la comunità (Elia, 2021), oltre il *limite* dell'algoritmo.

ABSTACT

This contribution proposes a pedagogical and anthropo-ethical analysis of the consequences and purposes of AI in human experience, through the epistemological framework of Generative Pedagogy (Mannese, 2011, 2016, 2021, 2023), as a transdisciplinary scientific foundation for the critical-hermeneutic investigation of learning processes, thought formation, consciousness (Noë, 2010) and authentic knowledge. The aim is to theoretically demonstrate the irreducible distance between Mannese's paradigm of Pedagogical Generativity and the concept of generativity associated with Artificial Intelligence, with the goal of emphasizing the relational substance of the person between nature and culture (Noë, 2010), the mind-brain system and the World-System, where the Human experiences the existential space of desire and constructs the generative time of horizons of meaning and good for oneself and the community (Elia, 2021), beyond the *limits* of the algorithm.

PAROLE CHIAVE/KEYWORDS

Generatività Pedagogica; Pensiero; Etica; Coscienza; Intelligenza Artificiale

DALLA DISTOPIA ALGORITMICA ALL'HOMO GENERATIVUS: VIA TRANSDISCIPLINARE DI SENSO PER LA CRISI DELL'UMANO E I FUTURI DEL SISTEMA-MONDO

Di fronte alle sfide incalzanti che gli attuali apparati informatizzati e tecnologici della globalizzazione socio-economica, finanziaria, politica e culturale pongono in essere con ritmi che richiamano l'idea di "turbocapitalismo" lanciata da Luttwak nel lontano 1998 nel saggio *Turbo Capitalism: Winners and Losers in the Global Economy*, ci interroghiamo – seppur da diverse prospettive frutto di una complessità sistemica in continua evoluzione – sui significati che assume l'idea che ci siano dei "vincitori" e dei "vinti" nel panorama internazionale delle politiche economico-finanziarie e socio-culturali. Siamo "sulla stessa barca" titolava un piccolo, ma efficacissimo saggio di Mauro Ceruti del 2020, ma questa condizione di comunanza di destino e di futuro, quali orizzonti di senso dischiude per la persona, heideggerianamente chiamata a pensarsi come progetto in se stessa, mai compiuto e sempre proteso verso il Sistema-Mondo (Mannese, 2023) di cui è parte? Tra produttori e consumatori, tra decisori politici e detentori del dominio finanziario, energetico, dei mercati, dell'immane industria degli armamenti, tra i sogni fantasmatici di certa industria aerospaziale e investimenti da capogiro nelle tecnologie digitali dell'Intelligenza Artificiale, il rischio di uno smarrimento collettivo, di uno scacco matto all'umanità e alla sua essenza di "Vivente", non assume i contorni di una distopia, ma come scrive Mannese, è l'attestazione che:

L'uomo *sapiens sapiens*, nella sua infinita presunzione ed ignoranza, ha cercato di curvare con forza e violenza la natura, la sua stessa natura e ne è rimasto schiacciato, distrutto. E da questa posizione di sudditanza, di sconfitta continua, ha pensato di poter dettare la linea alla natura, al pianeta e all'universo conosciuto. [...] *L'Uomo Planetario* (Balducci, 1985), nelle sue prospettive, avrebbe dovuto essere soprattutto uomo di *Pace* e di *Conoscenza*. Ma ha fallito. Noi, donne e uomini planetari abbiamo fallito, arroccati ad una incultura pervasiva, annientati ed annichiliti dalla Rete, che nelle sue molteplici declinazioni ci ha delineato al ribasso, in realtà altre, verosimiglianti, dove la vita autentica, le relazioni, l'empatia, la *Bios* sono state del tutto accantonate, fino a trasformarci un po' alla volta, ma ineluttabilmente (Mannese, 2023, pp. 11-12).

Il paradigma teorico, epistemologico e metodologico della Generatività Pedagogica elaborato da Emiliana Mannese (2011, 2016, 2021, 2023), nella sua articolazione transdisciplinare, si configura come spazio ermeneutico-interpretativo, teorico-pratico, innovativo, per l'elaborazione di un approccio olistico e complesso ai problemi educativo-formativi connessi con le inedite sfide della contemporaneità e dei futuri possibili, segnate fortemente dal digitale e dalle sue configurazioni reticolari che intercettano con modalità indiscriminate e permeabili i contesti più svariati dell'*homo ludens* (Huizinga, 1938) e dell'*homo faber* (Arendt, 2001). In questo quadro articolato e di difficile tessitura concettuale, Mannese trova nella metafora dell'*Homo Generativus* (Mannese, 2023) il *fil rouge* della Pedagogia Generativa, capace di oltrepassare la stagnazione del presente e di protendersi verso futuri ancora possibili, generativi del pensiero, della coscienza umana e della conoscenza autentica. *L'Homo Generativus* è "colui il quale combatte l'inadeguatezza del tempo, conoscendo profondamente la natura e la costruzione di *Pensiero* e di *Apprendimento Profondo*, in grado di trasformarci, di renderci umani nei pensieri e nelle azioni" (Mannese, 2023, p. 12).

La Pedagogia Generativa affronta, pertanto, le sfide educative emergenti, attraverso un approccio ermeneutico ai cambiamenti e alle trasformazioni sociali, tecnologiche e culturali della società

complessa, esamina le problematiche aperte dal progresso tecnologico e dai processi di digitalizzazione, riflettendo sulle azioni pedagogiche da intraprendere per far fronte efficacemente alle esigenze formative dei diversi contesti educativi (Mannese, 2023, p. 92).

La prospettiva generativa allarga l'orizzonte dell'indagine pedagogica a una progettualità politico-istituzionale che trova nella connessione teoria-prassi e nella transdisciplinarietà gli *apriori* critico-metodologici necessari per restituire all'essere umano la sua capacità di pensarsi "Umano" (Lombardi, 2024, p. 4) e di realizzare contesti di cura educativa aventi l'obiettivo di dare vita a Comunità Pensanti (Violante, Mannese, Buttafuoco, 2022), intese come luoghi culturali di trasformazione e di crescita condivisa per il bene individuale e comunitario (Elia, 2021). John Dewey, nel suo efficacissimo testo del 1933 dal titolo *Come pensiamo*, indaga la facoltà del pensiero propria dell'essere umano, individuando tre modalità del pensare: un pensare che pensa la realtà, restando ancorato al dato, a ciò che effettivamente esiste; un pensare che immagina la realtà, lavorando su ipotesi, possibilità e proiezioni nel futuro; un pensare che fantastica sulla realtà, andando oltre l'esistente e il possibile (Dewey, 1933). Il secondo tipo di pensiero consente di ipotizzare ciò che ancora non c'è e di rispondere all'esigenza umana del pensare il divenire: il progresso tecnologico si iscrive in quella processualità propria di un divenire che mira al miglioramento, all'evoluzione, al perfezionamento di strutture, sistemi e servizi che l'essere umano produce in termini di conoscenza e pratiche connesse. L'Intelligenza Artificiale si colloca nell'alveo dei prodotti culturali che il pensiero umano è in grado di generare: si tratta di un mezzo fortemente performante che attraversa i più svariati ambiti del sapere, ma al contempo corre il rischio di suscitare un fraintendimento collettivo e un conseguente rovesciamento nel rapporto mezzi-fini, produttore-prodotto, tra l'idea di ciò che costituisce l'essenza dell'Umano e ciò che è Artificiale. L'etimologia del termine 'intelligenza' ha una significativa valenza chiarificatrice circa la complessa relazione uomo-macchina, intelligenza umana e intelligenza artificiale: dal latino *intelligentia*, che a sua volta viene dal verbo *intellĕgo* (o *intelligo*), derivato da *lĕgo* con l'aggiunta del prefisso *inter*, 'in mezzo', o dell'avverbio *intus* 'dentro', il verbo *lĕgo* comprende tra i suoi significati quello di 'leggere', da cui si desume che il termine 'intelligenza' indichi la capacità di leggere in mezzo alle cose (*inter-lĕgo*), oppure dentro le cose (*intus-lĕgo*). L'intelligenza si configura, dunque, come "la facoltà, propria della mente umana, di intendere, pensare, elaborare giudizi e soluzioni in base ai dati dell'esperienza anche solo intellettuale" (Garzantilinguistica.it). La scelta di avvalersi dello stesso termine qualificandolo con la differente aggettivazione, 'umana' o 'artificiale', non riflette la reale portata del concetto:

per quanto attiene all'essere umano, l'intelligenza è infatti una facoltà relativa alla persona nella sua integralità, mentre, nel contesto dell'IA, è intesa in senso funzionale, spesso presupponendo che le attività caratteristiche della mente umana possano essere scomposte in passaggi digitalizzati, in modo che anche le macchine possano replicarli (*Antiqua et Nova*, 2025).

Secondo una prospettiva funzionalista, la mente umana si riduce alle sue funzioni e presuppone che queste ultime possano essere interamente quantificate in termini fisici e matematici, senza tenere conto dell'esperienza umana in tutta la sua ampiezza, che comprende sia le capacità di astrazione che le emozioni, la creatività, il senso estetico, morale e religioso, né considera adeguatamente l'ampia gamma delle manifestazioni di cui è capace la mente umana nella sua intrinseca apertura relazionale al Sistema-Mondo. Sulla base di tali considerazioni epistemologico-ermeneutiche, riteniamo che valutare l'intelligenza di un sistema di IA sulla base della sua capacità di produrre risposte appropriate a prescindere dalla modalità con cui tali risposte vengono generate, trascriva metodologicamente una concezione di tipo riduzionistico. L'IA si avvale di sofisticate abilità nell'eseguire compiti e produrre risposte appropriate, ma non è in grado di pensare al di fuori di una logica computazionale, escludendo dalle sue competenze il pensiero critico e creativo e la capacità di andare oltre i dati di

partenza (*Antiqua et Nova*, 2025) in maniera consapevole, dinamico-relazionale e, dunque, generativa.

LO SVILUPPO TECNOLOGICO NELL'ORIZZONTE STORICO-CULTURALE DELLA PERSONA: SOSTANZA ONTO-RELAZIONALE E GENERATIVITÀ UMANA *OLTRE* L'ALGORITMO

Rispetto alle questioni etiche sollevate dall'IA, alle problematiche antropologiche connesse all'interazione uomo-macchina, nonché alle nuove frontiere legate ai modelli di apprendimento mediati dal digitale, il paradigma della Generatività Pedagogica si propone di rileggere l'Umano alla luce della sua intrinseca capacità di autocomprensione e di conoscenza autentica, volgendo l'attenzione scientifica ai processi di costruzione del pensiero generativo e della coscienza, mostrando teoreticamente l'irriducibile distanza tra la Generatività Pedagogica declinata da Mannese (Mannese, 2021, 2023) e la concezione di generatività connessa all'Intelligenza artificiale (Hagendorff, 2023), con l'obiettivo di rimarcare la sostanza relazionale della persona tra natura e cultura, sistema mente-cervello e Sistema-Mondo. La questione inaggrabile circa il rapporto uomo-tecnica ha segnato in maniera preponderante le riflessioni e i dibattiti del XX secolo nell'ambito della filosofia e delle sue ramificazioni, dell'antropologia e della sociologia, della pedagogia e della teologia, ma anche delle scienze dell'uomo come la letteratura, l'arte, la critica storica, le scienze economico-politiche, diventando interesse specifico anche della biologia, delle biotecnologie, delle scienze della natura e della salute. A metà del secolo scorso, nel 1959, Martin Heidegger dichiarava:

Ciò che è veramente inquietante non è che il mondo si trasformi in un completo dominio della tecnica. Di gran lunga più inquietante è che l'uomo non è affatto preparato a questo radicale mutamento del mondo. Di gran lunga più inquietante è che non siamo ancora capaci di raggiungere, attraverso un pensiero meditante, un confronto adeguato con ciò che sta realmente emergendo nella nostra epoca" (Heidegger, 2004, p. 39).

Sono gli anni in cui inizia a farsi strada la riflessione scientifica sull'uso di macchine intelligenti cui demandare compiti tipicamente associati al comportamento intelligente umano: è il 1956 quando l'informatico statunitense John McCarthy organizza un convegno estivo presso l'Università di Dartmouth per affrontare il problema dell'Intelligenza Artificiale, definito come "quello di rendere una macchina in grado di esibire comportamenti che sarebbero chiamati intelligenti se fosse un essere umano a produrli" (McCarthy et al., 1955, p. 2). Relativamente al più generale dibattito dei saperi intorno alla tecnica, come paradigma culturale dominante nella modernità, si intrecciano nel corso del '900 le voci di studiosi, tra cui Heidegger, il cui saggio del 1935, *La questione della tecnica*, segna un significativo punto di inizio, Spengler, Jaspers, Arendt, Mumford, Jonas, Gehlen, Ellul, Galimberti. Quest'ultimo in *Psiche e techne. L'uomo nell'età della tecnica* del 1999 evidenzia come "lo scenario dischiuso dalla tecnica è la categoria di assoluto. 'Assoluto' significa sciolto da ogni legame (*solutus ab*), quindi da ogni orizzonte di fini, da ogni produzione di senso, da ogni limite" (Galimberti, 1999, p. 40), soggiacendo ad un unico imperativo: si "deve" fare tutto ciò che si "può" fare (Galimberti, 1999, p. 41). Tale idea di assoluto rimanda ad un universo di mezzi, utili non in vista di autentici fini, ma di meri effetti, in una logica improntata all'efficienza e al funzionalismo autoreferenziale: la tecnica non è per Galimberti uno strumento nelle mani dell'uomo, ma un ambiente in cui questi vive tra il totalitarismo tecnocratico e l'implosione del senso. I più recenti epiloghi di tale processo legati allo sviluppo tecnologico della *Generative AI* rendono ancor più necessario alla ricerca pedagogica proseguire nella direzione delle indagini ermeneutiche, ontologiche e antro-po-etiche intorno ad alcune categorie fondative dell'idea stessa di persona quali

la libertà, il senso, la verità, i fini, la natura, la cultura, l'intenzionalità, la conoscenza e la coscienza. È proprio nel momento in cui l'uomo si interroga solo sul "come", piuttosto che sui tanti "perché" che lo spingono ad agire, che lo sviluppo tecnologico assume il volto ambiguo dell'autosufficienza: frutto della creatività umana quale strumento della libertà della persona, tale sviluppo si muove nella direzione di una libertà *absoluta*, che si allontana dall'idea kantiana e generativa di persona, intesa "come fine e mai come mezzo" (Mannese, 2023). Nel 2009 Benedetto XVI analizzava il processo di globalizzazione tecnologica, mettendo in rilievo come la tecnica fosse divenuta in se stessa un potere ideologico, che stava conducendo l'umanità di fronte al rischio di trovarsi rinchiusa dentro un *a priori* dal quale sarebbe diventato difficile uscire per incontrare l'essere e la verità:

In tal caso, noi tutti conosceremmo, valuteremmo e decideremmo le situazioni della nostra vita dall'interno di un orizzonte culturale tecnocratico, a cui appartenemmo strutturalmente, senza mai poter trovare un senso che non sia da noi prodotto. [...] Quando l'unico criterio della verità è l'efficienza e l'utilità, lo sviluppo viene automaticamente negato. Infatti, il vero sviluppo non consiste primariamente nel fare. Chiave dello sviluppo è un'intelligenza in grado di pensare la tecnica e di cogliere il senso pienamente umano del fare dell'uomo, nell'orizzonte di senso della persona presa nella globalità del suo essere (Enc. *Caritas in veritate*, n. 70).

Nello scenario culturale attuale, contrassegnato da innumerevoli possibilità aperte per l'oggi e per il prossimo futuro dalle ricerche nell'ambito della *Generative A.I.*, riteniamo inaggirabile un'analisi approfondita e transdisciplinare delle implicazioni antropo-etiche e antropo-pedagogiche delle prospettive culturali e dei paradigmi teorici che sorreggono l'impianto globale della ricerca sull'Intelligenza Artificiale Generativa, sui suoi usi e ambiti di applicazione, ma anche sulle conseguenze derivanti da tali innovazioni non solo sul versante metodologico-didattico e pratico-procedurale, ma nel più ampio quadro della configurazione epistemologica dell'idea di apprendimento, di conoscenza e di pensiero umano. L'Intelligenza Artificiale Generativa (*GenAI*), in quanto prodotto della tecnologia con le sue implicazioni di carattere etico (Kirova D.V., Ku C.S., Laracy J.R., Marlowe T.J., 2023), si inserisce nell'ampio processo di sviluppo della tecnica. Essa, pertanto, è un fatto profondamente umano, espressione "dell'autonomia e della libertà dell'uomo" (Benedetto XVI, 2009, p.45), è subordinata alla capacità simbolica della persona umana ed è sempre un fattore culturale (Galvan, 2011, p. 18).

Il problema del rapporto uomo-macchina è strettamente connesso al modello antropologico che fonda le epistemologie della conoscenza tecnologica: per coloro che optano per una visione funzionalista della persona, riducendone drasticamente le proprietà ermeneutiche, onto-metafisiche e teleologiche, si assiste allo svuotamento della sostanza relazionale del costrutto "persona" (Maritain, 1947) che comporta la sostituzione dell'Altro Necessario (Mannese, 2023, p. 85) con l'apparato tecnologico reso "necessario" dalla desiderabilità della sua utilità ed efficienza.

A livello "funzionale", la macchina è meno deludente dell'uomo. L'uomo, sempre liberamente, cederebbe la propria capacità di determinare teleologicamente le proprie azioni alla macchina [...] La persona, nel suo essere non dominabile dalle leggi della scienza empirica, è da questo punto di vista poco affidabile. La conseguenza sarà un'auto-emarginazione della persona e la tentazione dell'assolutizzazione della tecnica, vista come unica via di redenzione davanti alla consapevolezza dell'imperfezione dell'umanità. L'uomo diventa così una sorta di «formica instancabile», la cui immagine letteraria si può trovare nel Sisifo di Camus (Galvan, 2011, pp. 21-22).

Il tema ontologico centrale in merito alle proprietà attribuibili all'Intelligenza Artificiale nella sua capacità generativa, si iscrive in pieno nella questione teleologica, legata agli obiettivi cui tendono le disposizioni specificatamente umane che nella visione aristotelico-tomista sono metafisicamente superiori e dirette verso un fine ultimo particolare e unico che è definito filosoficamente come felicità. Questo particolare tipo di teleologia intrinseca all'umano è scoperta consapevolmente e scelta

liberamente, mentre la teleologia estrinseca caratteristica dell'IA assume la connotazione di "teleonomia": termine coniato da Colin Pittendrigh nel contesto della biologia evolutiva, e definito come un processo o comportamento che deve all'operazione di un programma la sua direzionalità verso l'obiettivo (Tabaczek, pp. 382-383). Le proprietà specificamente umane relative al pensiero, alla coscienza e al libero arbitrio si radicano, pertanto, in quella forma sostanziale che già Platone definiva "anima", non riducibile alla mera materialità, ma inscindibilmente propria della persona nella sua sostanza onto-metafisica, relazionale e generativa.

DESIDERIO, COSCIENZA E COMUNITÀ PENSANTI: I NON-LUOGHI DELL'EDUCAZIONE GENERATIVA DELL'UMANO NEL TEMPO DELL'IA

Nell'intervista a Massimo Recalcati, pubblicata sulla Rivista scientifica *Attualità Pedagogiche* nel 2023, la direttrice Emiliana Mannese riflette in ottica transdisciplinare sul senso e sul significato pedagogico del desiderio che, nel suo essere un costrutto latente, diviene categoria costitutiva della generatività (Mannese, 2023, p. 3). In sintonia con la prospettiva generativa, lo psicoanalista intreccia un dialogo fecondo tra ambiti disciplinari liminari e complementari a partire dalla considerazione circa la forza positiva del desiderio che esprime la condizione di mancanza propria degli esseri umani. "La dimensione generativa del desiderio non implica alcun ripiegamento nostalgico. Piuttosto, si tratta di una forza affermativa, produttiva, una spinta ad allargare il proprio orizzonte, ad espanderlo, a generare forme nuove" (Recalcati, 2023, p. 4).

Da tale spinta generativa deriva la possibilità formativa di scoprire e coltivare i Talenti e dare vita ad autentiche "Comunità Pensanti" (Mannese, 2023, p. 17), in cui ogni persona possa riconoscersi e maturare la propria coscienza di sé e del mondo, la propria capacità critica e la responsabilità per il bene comune contro ogni ineguaglianza e marginalizzazione educativa e socio-culturale. L'educazione al desiderio promossa da Recalcati si ritrova nell'impegno della pedagogia a salvaguardarlo e a coltivarne l'intrinseca generatività, che emerge nel momento in cui "il soggetto si riappropria della 'coscienza del desiderio', divenendo consapevole di tale potenziale generativo. Tale consapevolezza consente di mettere a fuoco l'orizzonte del desiderio aiutando il soggetto a realizzare il "fine in vista", il proprio progetto di vita" (Mannese, 2023, p. 6). Ed è proprio il desiderio di conoscere, di ampliare l'orizzonte della conoscenza e delle sue applicazioni nei diversi ambiti della vita, il motore del progresso e dello sviluppo che contraddistingue l'evoluzione umana, lungo un *continuum* caratterizzato dall'interazione costante e dinamica con l'ambiente nelle sue molteplici sfaccettature e peculiarità. Nonostante il dualismo cartesiano abbia segnato una cesura tra *res cogitans* e *res extensa*, il pensiero contemporaneo tra XX e XXI secolo si è impegnato su più fronti per ricomporre questa profonda frattura antropologica. Alcune voci significative in questo panorama scientifico e culturale provengono da ambiti disciplinari lontani, ma capaci di "sconfinamento": dalle ricerche nel campo della chimica e della fisica di Ilya Prigogine alla neurobiologia interpersonale di Daniel Siegel, dalle neuroscienze dinamiche di Bach-y-Rita, Merzenich e Doidge alla filosofia esternalista di Alva Noë. Ed è proprio quest'ultimo che, sulla scorta delle indagini delle neuroscienze, dinamiche e non riduzioniste, si avvale del linguaggio della biologia per confutare l'idea riduzionista che la mente umana sia assimilabile ad un computer e rischiarare il dilemma della coscienza (Noë, 2010). Noë analizza la ricerca contemporanea sulle basi neurali della coscienza, confutando il modello computazionale della mente secondo cui il cervello è un meccanismo in grado di processare informazioni, al pari del computer digitale: un algoritmo è una ricetta o una procedura per risolvere un problema, un programma che permette a chiunque, adulto o bambino, di trovare la soluzione tramite un numero finito di passi, tuttavia "alcuni problemi possono essere risolti da un algoritmo; altri no" (Noë, 2010, p. 166).

I computer possono fornire risposte, ma poiché lo fanno seguendo ciecamente delle regole, la loro azione è priva di comprensione [...]. Proprio come un orologio non sa che ore sono, anche se noi lo utilizziamo per tenere conto dello scorrere del tempo, così i computer non comprendono le operazioni che svolgiamo con essi. Noi pensiamo attraverso i computer, ma i computer non pensano: sono strumenti (Noë, 2010, p. 167).

Il filosofo statunitense si sofferma sull'indagine dei poteri della cognizione umana a partire dalla dimostrazione che il cervello umano non pensa. Molto efficace la metafora del denaro, il cui valore non è dato dalla chimica della carta o dell'inchiostro, ma da convenzioni socioeconomiche condivise, similmente la coscienza del mondo si mostra a noi non come mero prodotto del cervello, ma grazie alle relazioni che instauriamo con esso (Noë, 2010, pp. 3-4). In netta opposizione con il funzionalismo materialistico di Daniel C. Dennett in merito all'idea di coscienza (Dennett, 1992), e in accordo con la visione del collega dell'Università di Berkley, John R. Searle, secondo cui gli stati mentali non sono riducibili ai processi neurofisiologici del cervello, perché dotati di soggettività ontologica e di una semantica che va ben oltre la sintassi di un calcolatore (Searle, 1998), Noë compie un passo ulteriore nella disamina del problema, sostenendo che non è la natura degli stati computazionali interni a dirigere il pensiero verso un determinato scopo, ma è proprio la dinamica relazionale io-mondo a sostanziare di contenuto la coscienza e il pensiero stesso. La pedagogia generativa, in quanto disciplina di confine e di orizzonte (Mannese, 2019, 2021, 2023), legge e interpreta le istanze della teoria esternalista intorno alla coscienza, all'intenzionalità e al rapporto mente-cervello, finalizzando la sua ricerca alla progettazione di setting formativi capaci di generare azioni di apprendimento profondo e orientamento efficace verso la costruzione libera e autentica del proprio progetto di vita, oltre le spinte omologanti e manipolatrici della Rete.

Da diverse indagini sulla condizione giovanile (Con i bambini, 2023; Istituto Giuseppe Toniolo, 2023, pp. 3-4, 2024) emergono un crescente e diffuso senso di disagio e di inadeguatezza, la preoccupazione per il futuro e l'allentarsi di un solido e condiviso ancoraggio valoriale, indispensabile per attivare una progettualità educativa ed esistenziale che miri a promuovere il benessere della persona e della comunità non in senso performativo, puntando al successo a tutti i costi e senza sforzo, ma esistenziale e assiologico in accordo con il principio di perfettibilità umana (De Angelis, 2018, p. 9). L'ideale costitutivo della *paideia* classica che vedeva nel connubio tra la formazione del singolo e l'impegno per la comunità il senso autentico del compito educativo (Mortari, 2019), richiama con forza il primato antropo-etico della persona nella sua configurazione ontologica, teleologica ed esistenziale oltre ogni individualismo efficientista e utilitaristico, sempre più esposto al rovesciamento antropologico tra mezzi e fini, procedure ed obiettivi, senso e metodo. Nel *Fedro* Socrate, affrontando il tema dell'educazione dell'anima, spiega che tale azione si realizza nutrendola di buone cose che sono "bellezza, sapienza, bene e ogni altra cosa a queste affine", definite dal maestro ateniese "essenze degne di amore" (250d); la ricerca dell'irrinunciabile e il rifiuto dell'inessenziale è un processo che prende forma attraverso la ricerca della saggezza, della verità e della virtù. Una vita che non si impegna in questa ricerca, per Socrate non è degna di essere vissuta (Platone, *Apologia di Socrate*, 38a), perché non risponde alle esigenze più profonde dell'animo umano, sempre alla ricerca del vero bene (Mortari, 2019). In quanto pedagogisti ci interroghiamo intorno alle frontiere aperte dall'Intelligenza Artificiale non tanto in termini di funzioni e vantaggi strumentali, ma di riconfigurazione epistemologica ed ermeneutica dell'idea di bene, di persona, di comunità, di conoscenza e di coscienza di sé e dell'Altro. L'accesso illimitato alle informazioni, la possibilità di sfruttare le capacità dell'intelligenza artificiale generativa in ogni ambito del sapere, non corrisponde ad un'azione di conoscenza autentica, non è garanzia di un apprendimento profondo e generativo, né concorre alla maturazione del pensiero critico ed eticamente fondato; riteniamo, pertanto, che la

ricerca pedagogica necessita di una riflessione transdisciplinare intorno all'idea di "limite" che, se sembra per certi versi destinato ad essere continuamente superato grazie allo sviluppo tecnologico delle *GenAI*, resta in modo incontrovertibile un esito prodotto dall'intrinseca limitatezza dell'algoritmo, la cui pretesa di onnipotenza conoscitiva non può reggere il confronto con il primato ontologico e originario del desiderio e del Pensiero *generativo* Umano, che "ha valore per la vita e che rende i soggetti, rispettivamente, Persona e *Comunità Pensanti*" (Mannese, 2023, p. 18).

DALLA RETE ALLA RELAZIONE PER LA PROMOZIONE DELLA PACE NELLE COMUNITÀ PENSANTI

La dinamica generativa propria della conformazione neuro-plastica e relazionale della persona consente l'attivazione creativa e originale dei processi affettivo-empatici e cognitivi (Mannese, 2011; 2023) che nella interazione con l'altro co-costruiscono il significato e il senso delle esperienze e dei vissuti individuali e comunitari. Ed è proprio l'"interrelazione" il focus concettuale e antropologico intorno al quale verte il pensiero del filosofo di origine ebraica Martin Buber, che ha sapientemente ancorato alla capacità relazionale umana il senso primo e ultimo della parola e del dialogo. Buber intende lo *Zwischen* come la sfera della comunicazione che è connaturata all'esistenza dell'essere umano e allo stesso tempo oltrepassa la singolarità di ciascun componente della relazione: "Al di là del mero versante soggettivo, al di qua di quello oggettivo, c'è la sfera dell'"interrelazione", o del 'tra', in quello stretto angolo appunto dove l'*Io* e il *Tu* s'incontrano" (Buber, 1972, pp. 208-209). La nascita della coscienza coincide, dunque, con la nascita della possibilità di ogni persona di entrare nella relazione con il *Tu*: la Pedagogia Generativa sottolinea come tale primarietà esistenziale si espliciti e prenda forma nelle relazioni di accudimento che il bambino esperisce sin dai primi istanti di vita, consentendo la maturazione del senso del "noi", che il neuropsichiatra e neuroscienziato Stanley Greenspan colloca nel terzo livello (definito stadio di "Differenziazione somato-psichica") della scala di sviluppo della coscienza da lui elaborata e costituita da sei Livelli di Sviluppo Emozionale Funzionale (*Functional Emotional Developmental Capacities – FEDCS*) (Greenspan, 1997). In questa fase il bambino inizia a scoprire un senso di sé interattivo. Le risposte a queste prime interazioni finalizzate tracciano il confine tra la sfera soggettiva e quella oggettiva. Nasce così il senso di una realtà esterna e si determina una distinzione tra il mondo interiore della soggettività e quello esterno dell'oggettività interpersonale (Greenspan, 1997; Mannese, 2011). In questo dinamismo in cui natura e cultura si fondono nel movimento della vita rinveniamo l'idea buberiana secondo cui la «Relazione è reciprocità» (Buber, 1997, p. 63): nella relazione l'*altro* non è né un oggetto né si fonde con l'*io*. L'*io* riconosce il *tu* in quanto essere unitario:

come la melodia non è un insieme di suoni, il verso non è un insieme di parole e la statua non è un insieme di linee – occorre strappare e lacerare per arrivare dall'unità alla molteplicità –, così è per l'uomo, al quale dico tu. Posso considerare separatamente il colore dei suoi capelli, il tono del suo discorso, la gradazione della sua bontà: devo sempre di nuovo farlo; ma già egli non è più tu (Buber, 1997, p. 64).

La necessità impellente di formare alla "vita dialogica" (Buber, 1997) lega la persona al principio di responsabilità verso se stessa e verso la comunità a cui appartiene e in cui è chiamata a contribuire all'incremento del benessere e alla tutela della pace. In questa direzione il principio di responsabilità individuato da Jonas ci consente di correlare tale postura etica con la possibilità stessa di immaginare e pensare futuri di pace e di speranza per l'umanità. Per Jonas tale principio si concretizza nel fare in modo che le conseguenze delle proprie azioni non distruggano la possibilità futura della vita umana e non mettano in pericolo le condizioni della sopravvivenza dell'umanità sulla terra, includendo nelle proprie scelte di oggi l'integrità futura dell'umanità (Jonas, 1979). L'imperativo di Jonas trova il fondamento ontologico nell'essere umano che esiste e si realizza in condizioni naturali, sociali e

culturali (Wolsing, 2013, p. 6). Nella *Network Society*, contrassegnata da mutamenti morfologici delle forme di relazione e degli spazi antropici ad essa collegati, il sociologo Manuel Castells – oltre dieci anni fa – riconosceva il ruolo decisivo di Internet, che interpretava come “la tecnologia decisiva dell’Era dell’Informazione” paragonandone la funzione a quella del motore elettrico che fu vettore della trasformazione tecnologica dell’Era Industriale. “Questa rete globale di reti di computer, in gran parte basata oggi su piattaforme di comunicazione senza fili, fornisce una capacità ubiquitaria di comunicazione interattiva multiviva, in un tempo definito, trascendendo lo spazio” (Castells, 2013). Nel mare di possibilità che la Rete offre in termini di conoscenze, informazioni e connessioni globali, le onde alte e pericolose dell’omologazione, del cyberbullismo e dell’*hate speech* non sono ad oggi ostacoli superati, ma vere e proprie secche in cui è sempre più frequente incagliarsi e rischiare di annegare. In Italia i casi di cyberbullismo registrano un trend in crescita soprattutto tra i giovanissimi, con un aumento dei casi di cyberbullismo trattati dalla Polizia Postale del 12%: da 284 nel 2023 a 319 nel 2024 (Save the Children, 10 aprile 2025).

In tale panorama complesso e sconcertante il paradigma della “cura digitale” (Mannese, Lombardi, 2018) si propone come strumento e percorso educativo di accompagnamento e supporto per l’acquisizione di coscienza etica, personale e comunitaria, in merito ai valori essenziali che fondano le Comunità Pensanti (Violante, Mannese, Buttafuoco, 2021), quali il rispetto, il dialogo, il pensiero generativo (Mannese, 2016) di orizzonti di solidarietà e di pace.

TRAIETTORIE TRANSDISCIPLINARI E RELAZIONI DI PACE PER UN’EDUCAZIONE GENERATIVA

In occasione della celebrazione dei cinquant’anni del FAI italiano, il 28 aprile 2025, il Presidente della Repubblica, Sergio Mattarella, ha ricevuto al Quirinale una delegazione a cui ha rivolto parole pregne di valore culturale e pedagogico:

L’identità italiana è un mosaico frutto di storie diverse che hanno creato, nel dialogo, progresso e civiltà. Il nostro Paese è il suggestivo mosaico che conosciamo, stratificazione e testimonianza di tante storie e vicende, perché è stato pazientemente composto. La cultura ha una forza immane. Ci conduce sulla strada della conoscenza, del confronto, del dialogo, della crescita. Quindi del rispetto delle identità di ciascuno, della costruzione di identità condivise e comuni. È quella che si chiama civiltà, che genera capitale sociale, incontro, pace, sviluppo: unisce la nostra identità europea (Mattarella, 28 aprile 2025).

L’intervento è proseguito con il riconoscimento della straordinaria ricchezza che nasce dalla diversità delle storie di ciascuno: “abbiamo bisogno di generazioni che sappiano trovare alimento nella storia da cui hanno origine e, da essa, sappiano alzare l’orizzonte del nostro sguardo”. E, infine, la significativa citazione di Benedetto Croce, promotore della prima legge sul paesaggio, nel 1922, scaturita dalla convinzione “che lo spirito di una comunità è legato ai territori e ai paesaggi, degradando i quali si rischia di indebolire e sradicare le proprie radici storiche e culturali”. L’invito del Capo dello Stato a costituire autenticamente vere e proprie comunità da co-abitare e tutelare nella promozione della pace e della responsabilità di tutti e di ciascuno per il bene comune, richiama il costruito generativo delle “Comunità Pensanti” (Violante, Mannese, Buttafuoco, 2021), elaborato e declinato pedagogicamente da Emiliana Mannese come presidio dell’Umano e non-luogo del pensiero generativo eticamente connotato. In quanto processo incarnato nella relazione generativa tra l’Umano e il Sistema-Mondo, il pensiero, e con esso la facoltà di giudizio, si co-costruisce a partire dalle categorie pedagogiche della coscienza e dell’intenzionalità (Mannese, 2023, pp. 144-145), che trovano nella dinamica relazionale individuo-ambiente, “io-mondo”, l’*humus* necessario e fecondo in cui germinare. Il benessere relazionale che si ritrova nell’equilibrio dinamico e coevolutivo tra natura e cultura, processi affettivo-empatici e azioni di apprendimento, è la *condicio sine qua non* affinché maturi nelle Comunità Pensanti la consapevolezza del ruolo fondante rivestito dalla dimensione

collaborativa ed intellettuale delle comunità stesse. Si tratta di una lettura pedagogica transdisciplinare volta a indagare i diversi fattori che influenzano l'educazione e la formazione in un rapporto di reciprocità e ricorsività nell'orizzonte della comunione e della pace formale e sostanziale. "La tendenza alla sollecitazione transdisciplinare favorisce quell'orientamento ad una *Nuova alleanza fra discipline*" per la "fioritura di modelli interpretativi, metodologie e scoperte rivoluzionarie del panorama scientifico" (Mannese, 2023, p. 113).

La centralità del binomio natura-cultura nello sviluppo del pensiero e nella produzione di conoscenza autentica si apre al concetto di Sistema-Mondo, che "indica la capacità dell'Umano e del Vivente di partecipare all'evoluzione di un insieme organizzato di componenti interconnesse, quali elementi che lavorano insieme per svolgere specifiche funzioni e raggiungere obiettivi comuni" (Mannese, 2023, p.113). Tale sguardo complesso, frutto di una epistemologia complessa, trova pieno riscontro nella storia stessa del principio della transdisciplinarietà che, fin dalla sua origine, è stato associato alla "questione educativa" come rilevava nel 2014 Basarab Nicolescu nella sua opera *Il Manifesto della TRANSDISCIPLINARITÁ*, ritenendo indispensabile una evoluzione, o piuttosto una rivoluzione, "del sistema educativo del sapere, come conseguenza necessaria e auspicabile della riforma paradigmatica della cultura e della conoscenza iniziata agli albori del XX secolo, con la rivoluzione quantistica e la rivoluzione informatica, ancora in piena attuazione" (Nicolescu, 2014, p. 8). La prospettiva ampia della transdisciplinarietà in connessione con l'orizzonte aperto del Sistema-Mondo investe in pieno la progettualità educativo-formativa, richiamando l'ideale montessoriano dell'"educazione cosmica", che permette di guardare il mondo nella sua unitarietà e di cogliere come tutti gli esseri inorganici e organici siano ecologicamente interrelati secondo modalità molteplici «per formare un tutto unico» (Montessori, 2000, p. 165) e integrato.

Scrivono Montessori: «Tutte le cose che offriamo al bambino devono servire alla sua mente come chiavi che lo aiutano ad aprire le porte dell'universo che lo circonda» (Montessori, 2022, p. 179): nelle parole della pedagoga di Chiaravalle, che ha saputo precorrere i tempi della ricerca scientifica, è evidente l'importanza assegnata alla concezione olistica dell'apprendimento. La Generatività pedagogica assume il modello olistico dei processi che coinvolgono la vita e il vivente: citando Gregory Bateson, la processualità olistica, enattiva e coevolutiva è in grado di cogliere la "struttura che connette" al fine di riscoprire quella interrelazione universale tra il Sistema mente-cervello e Sistema-Mondo attraverso cui l'*Homo Generativus* (Mannese, 2023) può oggi, e potrà domani, lavorare per una pace generativa di Comunità Pensanti.

BIBLIOGRAFIA

Arendt, H. (2001). *Vita activa. La condizione umana*. Bompiani.

Benedetto XVI (2009). Lettera Enciclica *Caritas in Veritate*. Libreria Editrice Vaticana.

Buber, M. (1972). *Il problema dell'uomo*. F. Sante Pignagnoli (Ed.), Bologna: Pàtron.

Buber, M. (1997). *Il principio dialogico e altri saggi*. A. Poma (Ed.), Milano: San Paolo.

Carli, E. (2003). *Cervelli che parlano. Il dibattito su mente, coscienza e intelligenza artificiale*. Milano: Bruno Mondadori.

Castells, M. (2013). *Galassia Internet*. Milano: Feltrinelli.

Ceruti, M. (2020). *Sulla stessa barca. La "Laudato si'" e l'umanesimo planetario*. Edizioni Qiqajon.

Con i Bambini. (2023, 8 giugno). *Come stai? Ascoltiamo gli adolescenti* [Presentazione]. <https://www.conibambini.org/agenda/online-8-giugno-indagine-demoscopica-come-stai-ascoltiamo-gli-adolescenti/>

- De Angelis, V. (2018). *Educare al bene. Appunti per una pedagogia del coraggio*. Progedit.
- Dennett, D.C. (1992). *Coscienza. Che cos'è*. Milano: Rizzoli.
- Dicastero per la Dottrina della Fede, Dicastero per la Cultura e l'Educazione (2025). *Antiqua et Nova. Nota sul rapporto tra intelligenza artificiale e intelligenza umana*. San Paolo Edizioni.
- Elia, G. (2021). La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. In S. Polenghi, F. Cereda & P. Zini (Eds.), *La responsabilità della pedagogia nella trasformazione dei rapporti sociali* (pp. 19-29). Pensa Multimedia.
- Fini, M., Milani, P. (2005). Intelligenza e Coscienza. L'IA tra Searle e Dennett: sviluppi dell'Intelligenza Artificiale. *Departmental Working Papers, 10*.
- Galimberti, U. (1999). *Psiche e teche. L'uomo nell'età della tecnica*. Feltrinelli.
- Galvan, J.M. (2011). Perché la tecnoetica. *Acta philosophica I, 20*, 15-28.
- Greenspan, S. (1997). *L'intelligenza del cuore. Le emozioni e lo sviluppo della mente*. Milano: Mondadori.
- Hagendorff, T. (2024). Mapping the Ethics of Generative AI: A Comprehensive Scoping Review. *Minds & Machines, 34*, 39. <https://doi.org/10.1007/s11023-024-09694-w>
- Heidegger, M. (2004). *L'abbandono*. Il Melangolo.
- Heidegger, M. (2017). *La questione della tecnica*. goWare.
- Heidegger, M. (2019). *In cammino verso il linguaggio*. Mursia Editore.
- Huizinga, J. (2002). *Homo ludens*. Einaudi.
- Husserl, E. (1900). *Logische Untersuchungen. Erster Teil: Prolegomena zur reinen Logik*, Niemeyer: Halle. Trad. it. (1968). *Ricerche Logiche*. Il Saggiatore.
- Istituto Giuseppe Toniolo (Ed.). (2024). *La condizione giovanile in Italia. Rapporto Giovani 2024*. Il Mulino.
- Jonas, H. (2002). *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*. Torino: Einaudi.
- Kirova D.V., Ku C.S., Laracy J.R., Marlowe T.J. (2023). The Ethics of Artificial Intelligence in the Era of Generative AI. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics, 21*(4), 42-50.
- Lombardi, M.G. (2024). Le povertà educative: una sfida per le Comunità Pensanti. *Attualità Pedagogiche, 6*(1), 4-5.
- Luttwak, E. (1998). *Turbo Capitalism: Winners and Losers in the Global Economy*. Weidenfeld & Nicolson.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia. Saggio sulla Pedagogia Clinica*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G. (2018). *La pedagogia come "scienza di confine". Il paradigma della cura digitale e le nuove emergenze educative*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Mannese, E. (2019). *L'Orientamento efficace. Per una Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni*. Milano: Franco Angeli.
- Mannese, E. (2021). La pedagogia, scienza di confine, tra innovazione, sostenibilità e orientamento efficace. *Formazione & Insegnamento XIX, I*, 24-30.
- Mannese, E. (2023a). Desiderio e Generatività Pedagogica: sostanza dell'Uomo. *Attualità Pedagogiche, 5*(1), 1-2.
- Mannese, E. (2023b). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Maritain, J. (2022). *La persona e il bene comune. Nuova ediz.* (M. Mazzolani, Trad.). Brescia: Morcelliana.

- Maritain, J. (Ed.). (2001). *Per una filosofia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- McCarthy, J. et al. (1955). *A Proposal for the Dartmouth Summer Research Project on Artificial Intelligence* (31 agosto 1955), <http://jmc.stanford.edu/articles/dartmouth/dartmouth.pdf>
- Montessori, M. (2000). Che cos'è l'educazione cosmica. In G. Honegger Fresco (Ed.), *Montessori perché no?* (pp. 165-168). Franco Angeli.
- Montessori, M. (2022). *Lezioni dall'India 1939. Lo sviluppo creativo del bambino*. R. Ramachandran (Ed.). Torino: il leone verde.
- Mortari, L. (2019). *Aver cura di sé*. Raffaello Cortina.
- Nicolescu, B. (2014). *Il Manifesto della TRANSDISCIPLINARITÀ*. Messina: Armando Siciliano Editore
- Noë, A. (2010). *Perché non siamo il nostro cervello. Una teoria radicale della coscienza*. Raffaello Cortina.
- Save the Children (2025). *Educazione digitale e la guida con consigli per genitori e adulti*. <https://www.savethechildren.it/blog-notizie/educazione-digitale-e-la-guida-con-consigli-genitori-e-adulti>
- Searle, J. R. (1998). *Il mistero della coscienza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Tabaczek, M. (2024). Virtuous AI? Some Considerations from the Aristotelian-Thomistic Perspective. *Forum Philosophicum: International Journal of Philosophy* 29 (2), 371 – 389 (2024).
- Tommaso d'Aquino (1995). *Summa Theologie*. Edizioni Studio Domenicano.
- Violante, L., Mannese, E., Buttafuoco, P. (2022). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Wolsing, P. (2013). Responsibility to Nature? Hans Jonas and Environmental Ethics. *Nordicum-Mediterraneum. Icelandic E-Journal of Nordicum and Mediterranean Studies*, 8(3), 1-15.

ATTRIBUZIONI

Il presente lavoro è stato elaborato, discusso ed articolato in comune dagli Autori. La stesura dei diversi paragrafi è tuttavia individuale, per cui è da attribuire a Maria Ricciardi *Dalla distopia algoritmica all'Homo Generativus: via transdisciplinare di senso per la crisi dell'Umano e i futuri del Sistema-Mondo*, a Maria Chiara Castaldi *Lo sviluppo tecnologico nell'orizzonte della persona: sostanza relazionale e generatività umana oltre l'algoritmo*, a Raffaella Marigliano *Desiderio, coscienza e Comunità Pensanti: i non-luoghi dell'educazione generativa dell'Umano nel tempo dell'IA*, a Maria Chiara Castaldi *Dalla Rete alla Relazione per la promozione della pace nelle Comunità Pensanti*, a Maria Grazia Lombardi *Traiettorie transdisciplinari e relazioni di pace per un'educazione generativa*.

Transdisciplinarietà e Generatività per una cultura della Pace

Transdisciplinarity and Generativity for the Culture of Peace

*Maria Ricciardi, **Maria Chiara Castaldi, ***Maria Grazia Lombardi, ****Raffaella Marigliano,
*****Emiliana Mannese

* Università degli Studi di Salerno, Italia, maricciardi@unisa.it
** Università degli Studi di Salerno, Italia, mcastaldi@unisa.it
*** Università degli Studi di Salerno, Italia, mlombardi@unisa.it
****Università degli Studi di Salerno, Italia, rmarigliano@unisa.it
*****Università degli Studi di Salerno, Italia, emannese@unisa.it

ABSTRACT

Il presente contributo esplora il concetto di transdisciplinarietà come paradigma epistemologico ed etico capace di ricomporre le fratture del pensiero moderno, promuovendo una visione complessa, interconnessa e generativa della conoscenza. A partire dalle riflessioni di diversi autori (Dewey, 1964; Nicolescu, 2014; Morin, 1991) si evidenzia come la transdisciplinarietà non si configuri soltanto come metodo di ricerca, ma come orizzonte culturale ed educativo, volto alla riconciliazione tra saperi, alla valorizzazione della pluralità e alla costruzione della pace. In tale prospettiva, il paradigma della Pedagogia Generativa di Mannese (2011, 2016, 2019, 2021, 2023) si configura come modello teorico-pratico che valorizza la complessità, la creatività e la generatività della condizione umana. La sfida dell'*Homo Generativus* e delle Comunità Pensanti di cui si rende portatrice, rappresenta l'avvio di un percorso di coscientizzazione graduale orientato verso i valori di cura e rispetto del Sistema-Mondo che ciascun soggetto incarna e di cui ne è parte (Mannese, 2023). Si tratta di una sfida che, in risposta al crescente deterioramento della pace globale che si registra nella contemporaneità (Global Peace Index 2024), porta con sé la possibilità di giungere a un cambiamento paradigmatico nell'educazione e nella cultura. In tale direzione, la Generatività, in sinergia con la transdisciplinarietà, emerge come paradigma trasformativo in grado di promuovere una Cultura della Pace fondata sull'etica della cura e sulla co-costruzione di un Nuovo umanesimo.

ABSTRACT

This paper explores the concept of transdisciplinarity as an epistemological and ethical paradigm capable of overcoming the ruptures of modern thought and promoting a complex, interconnected and generative vision of knowledge. Based on the reflections of various authors (Dewey, 1964; Nicolescu, 2014; Morin, 1991), it is emphasised that transdisciplinarity is not only a research method, but also a cultural and pedagogical horizon aimed at reconciling knowledge, valuing plurality and building peace. In this perspective, Mannese's (2011, 2016, 2019, 2021, 2023) Generative Pedagogy paradigm is configured as a theoretical-practical model that values the complexity, creativity and generativity of human existence.

The challenge of *Homo Generativus* and the communities of thought of which it is the bearer is the result of a gradual path of awareness oriented towards the values of care and respect for the world system that each subject embodies and of which it is a part (Mannese, 2023). This is a challenge that brings with it the possibility of a paradigm shift in education and culture, given the increasing deterioration of global peace today (Global Peace Index 2024).

In this direction, generativity in synergy with transdisciplinarity proves to be a transformative paradigm capable of promoting a culture of peace based on the ethics of care and the co-construction of a new humanism

INTRODUZIONE AL COSTRUTTO DI TRANSDISCIPLINARITÀ

Il termine transdisciplinarietà fu introdotto per la prima volta, nel dibattito scientifico, dal pedagogista John Dewey nel corso di un seminario internazionale tenutosi nel 1963 dal Centro di ricerca e di indagine sull'educazione dell'Organizzazione per la cooperazione e lo sviluppo economico. In questa occasione Piaget auspicava di raggiungere uno stadio di ricerca indicato come “transdisciplinare”, capace di cogliere e individuare i collegamenti esistenti all'interno di un sistema totale, nel pieno superamento dei confini tra le discipline. Il fisico Basarab Nicolescu (2014) propose, però, una definizione più dettagliata del termine. I suoi studi hanno evidenziato il pericolo di trasformazione del Soggetto in Oggetto, una visione che la scienza classica portava con sé, rendendosi responsabile di una frattura ontologica incapace di cogliere l'unità e la complessità del reale e di un paradigma riduzionista in cui l'essere umano è spesso escluso dal processo di produzione della conoscenza. In risposta a questa crisi epistemica, la transdisciplinarietà si configura come un nuovo paradigma, orientato alla riconciliazione tra soggetto e oggetto, tra scienze della natura e scienze dello spirito, attraverso un approccio che riconosce l'interdipendenza e l'interconnessione dei livelli di realtà.

La transdisciplinarietà, in questa prospettiva, non si limita dunque a essere una metodologia di ricerca, ma si configura come una nuova cultura della conoscenza, fondata sull'unità attraverso la diversità, sulla relazione dialogica tra saperi differenti e sull'inclusione della dimensione soggettiva, etica e spirituale del conoscere. Essa assume il carattere di un atteggiamento epistemologico radicalmente aperto, che implica una trasformazione del modo stesso di intendere la scienza, l'educazione e la società. Sarà lo stesso Edgar Morin a dotare il termine “transdisciplinarietà” di una fondazione etica ed epistemologica inserendolo all'interno del più ampio quadro del *pensiero complesso*. A partire dalla sua critica alla frammentazione disciplinare e alla razionalità riduzionista della modernità, Morin riconosce nella transdisciplinarietà un modello conoscitivo capace di abbracciare la complessità e un atteggiamento etico-cognitivo costruttore di *Pace* in quanto promuove il dialogo, la comprensione reciproca e il riconoscimento della dimensione umana e planetaria della conoscenza. Come ricorda Mannese (2023): “un nuovo umanesimo centrato sull'interconnessione, la coscienza critica e l'evoluzione culturale, per un futuro dell'umanità radicato nella perfezionabilità e nella crescita continua esige il superamento di visioni riduzioniste” (p.181). Tra i riferimenti epistemologici e scientifici del paradigma della Pedagogia Generativa rientrano proprio gli studi delle neuroscienze dinamiche (Doidge, Merzenich, Siegel) che restituiscono una visione dell'Uomo e della conoscenza nella loro intrinseca totalità e complessità, in continua trasformazione ed evoluzione. Questi ultimi, insieme alla prospettiva della non-linearità descritta dalla fisica di Prigogine, rifiutano la logica riduzionista e affermano l'esistenza di un

Sistema-Mondo capace di auto-organizzarsi e generare nuovi principi d'ordine sfuggenti alle logiche di controllo classiche e parallelamente, dell'esistenza di un sistema mente-cervello denotato plasticamente che rende l'individuo capace di poter gestire il pensiero ed essere attivo costruttore di novità e protagonista del proprio progetto di vita (Mannese, 2024, p.45).

In linea con la prospettiva dinamica, la logica transdisciplinare rifiuta ogni tentativo di ridurre l'essere umano a una definizione di qualsivoglia struttura formale per affermare che: “Ogni essere umano è libero di aprirsi, per propria volontà e per propria auto-trasformazione liberatrice, all'auto-conoscenza del proprio destino spirituale. [...]” (Nicolescu, 1996/2014, p.80). È a partire da questo cambio di paradigma culturale – di cui il concetto di transdisciplinarietà è parte integrante – che la seguente trattazione analizza il legame con il concetto di Pace. Lo fa percorrendo un 'cammino senza confini' (Mannese et. al. 2023), non lineare e incerto, ma orientato all'individuazione di possibili risposte alla crisi globale che caratterizza la contemporaneità mediante il ricorso ad una Cultura della Pace che

abbia alle base una rinnovata concezione dell'Uomo e del Sistema-Mondo che ci circonda. In tal senso, la transdisciplinarietà e la pace, attraverso la lente della Pedagogia Generativa (Mannese 2011, 2016, 2019, 2021, 2023), trovano un punto di profondo contatto in quanto elementi interdipendenti, costitutivi dell'*Homo Generativus* e delle *Comunità Pensanti* (Mannese, 2023).

TRANSDISCIPLINARITÀ E GENERATIVITÀ: FONDAMENTI PER UNA DEMOCRAZIA DELLA CONOSCENZA

La Transdisciplinarietà si propone come un movimento di pensiero, una corrente culturale che nasce dall'esigenza di fornire uno strumento di lettura della conoscenza, dell'Uomo e del Mondo che li riconosca come sistemi complessi. Complessità è il nome di una sfida che rimane aperta (Ceruti, 1985), una sfida, come ricorda Morin, a cui non possiamo far fronte mediante forme di parcellizzazione, semplificazione o di controllo unilaterale delle condizioni fisiche, biologiche della nostra esistenza. Al contrario, la complessità scaturisce dal bisogno storico di costruire un legame di complementarità che unisce ogni aspetto della realtà, la certezza e l'incertezza, la prevedibilità e l'imprevedibilità etc., al fine di pensare le relazioni, le interdipendenze e le connessioni possibili. Come afferma Morin: "Oggi il nostro bisogno storico è di trovare un metodo che riveli e non nasconda i legami, le articolazioni, le solidarietà, le implicazioni, le connessioni, le interdipendenze, le complessità" (Morin, 1977, trad. it. 2001, p.11). Tale riflessione pone l'accento sul carattere disgiuntivo del pensiero moderno e riduzionista, responsabile di un lungo processo di *disumanizzazione* che trascina con sé menti e individui ormai incapaci di stabilire connessioni tra unità e diversità, tra natura e cultura, tra sfera biologica e dimensione mentale. In questo modo, l'individuo vive realtà caratterizzate dall'istantaneità delle azioni, da una curiosità momentanea (Mannese, 2016) che riduce la complessità del pensiero umano e le interconnessioni generative tra i sistemi (Morin, 1999). In linea con i principi propri del paradigma della complessità, lo studio transdisciplinare si sostanzia nel rifiuto di ogni forma di dualità, di frammentazione e di iperspecializzazione per promuovere una cultura riconciliata in una "nuova alleanza" tra razionalità e affettività, individuo e società, scienza e fede etc. (Bambara, 2014). In questo senso, la ricerca transdisciplinare attraversa le differenti aree disciplinari, osserva le relazioni, le interconnessioni fra le stesse, "favorendo una evoluzione del sistema del sapere unitaria, sinergica e armoniosa" (Bambara, 2014, p.11). Lo studio transdisciplinare riconosce che esistono diverse vie della conoscenza, i cosiddetti "livelli di realtà" la cui comprensione rende le discipline stesse dei territori aperti e attraversati da un intimo bisogno di connessioni (Manghi, 2009). L'unità che lega tutti i livelli di realtà è sempre un'unità aperta, produttrice di novità, "creativa", caratterizzata da una profonda incertezza e insieme da inedite potenzialità. In quanto tale, l'approccio transdisciplinare contempla la creatività, l'evoluzione e la generatività come categorie fondanti dell'uomo.

Il paradigma della Pedagogia Generativa (Mannese, 2011, 2016, 2019, 2021, 2023) si configura come un sapere teorico-pratico transdisciplinare che riconosce e valorizza la dimensione dinamico-plastica, epigenetica e trasformativa della condizione umana in quanto "creazione continua, che si fa e si disfa in occasione di tappe, svolte, soglie che possono annullare le tendenze prevalenti in un dato momento [...]" (Mannese, 2016, p. 14). Tale prospettiva invita a non incappare nell'errore riduzionista di estirpare il valore della *diversità*, (Morin, 2002, p.46), ma restituisce l'immagine di ciascun individuo come microcosmo, "un intreccio di identità, linguaggi e narrazioni differenti" (Mannese, 2016, p.17). In opposizione al pensiero riduzionista che relega l'uomo al ruolo di monade perfetta, autosufficiente e chiusa in se stessa, Mannese afferma: "Ogni persona nella sua dinamicità plastica è Sistema-Mondo, ogni vivente nel suo tutto è Sistema-Mondo, ogni pensiero è Sistema-Mondo" (2023, p.11). Si tratta di un Sistema-Mondo capace di auto-organizzarsi e generare nuovi principi d'ordine che apre lo sguardo alla costruzione di *Nuovi Orizzonti* (Mannese, 2023).

La Generatività pedagogica in quanto paradigma transdisciplinare diviene fondatore di una visione trasformativa, evolutiva e plastica dell'Uomo e del Mondo che ci circonda, restituendoci, in tal senso,

la possibilità di operare un'azione educativa che, partendo da tali assunti, possa favorire la nascita di *Comunità Pensanti* “capaci di affrontare le sfide del nostro tempo con saggezza, empatia e responsabilità collettiva” (Mannese, 2023, p.166).

Una nuova alleanza fra Comunità e Persona che trova nella consapevolezza della complessità, della plasticità, della generatività e del Sistema-Mondo quella forza culturale da cui far emergere la possibilità di un Nuovo Umanesimo e con esso, di una Cultura della Pace come condizione di dialogo, di reciproca comprensione e cooperazione. Nel promuovere uno sguardo globale di conoscenza dei saperi, di riconoscimento della pluralità di prospettive e di valorizzazione delle relazioni tra soggetti e livelli di realtà, la transdisciplinarietà diviene “ambasciatrice di una nuova ‘democrazia della conoscenza’, che è il fondamento di una nuova Cultura della Pace” (Bambara, 2014), intesa non solo come assenza di conflitto armato né come il solo esito di pratiche politiche e istituzionali, ma come un orizzonte culturale co-costruito nel quale convergono *natura e cultura, persona e sistema-mondo* in dialogo interculturale e coesistenza armonica.

LA PACE COME VALORE GENERATIVO: UN NUOVO ORIZZONTE PEDAGOGICO

Nella sua accezione più generale il termine pace rinvia all'assenza di un conflitto. Essa è considerata come una condizione necessaria alla realizzazione di altri valori, come la giustizia, la libertà, il benessere. Il concetto di pace assume oggi un'importanza cruciale alla luce della crescente instabilità internazionale e dell'acuirsi di conflitti armati in numerose aree del mondo. Il *Global Peace Index* (GPI), prodotto annualmente dall'*Institute for Economics and Peace*, rappresenta lo strumento principale per valutare il livello di pace a livello globale, classificando 163 Stati e territori sulla base di 23 indicatori qualitativi e quantitativi. Tali indicatori si articolano in tre dimensioni analitiche: il grado di sicurezza e protezione sociale, l'intensità dei conflitti interni ed esterni in corso e il livello di militarizzazione. Per il 2024, il GPI ha introdotto un nuovo parametro relativo alla sofisticazione tecnologica delle forze armate, riflettendo un'evoluzione della capacità militare globale.

L'edizione più recente del rapporto evidenzia un peggioramento del livello medio di pace globale pari allo 0,56%, confermando una tendenza negativa che si ripete per la dodicesima volta negli ultimi sedici anni. Il numero totale di conflitti attualmente attivi è salito a 56, il dato più elevato dalla fine della Seconda guerra mondiale.

Un dato particolarmente preoccupante riguarda il crescente grado di internazionalizzazione dei conflitti: 92 Stati risultano coinvolti in ostilità al di fuori dei propri confini, evidenziando un'elevata complessità geopolitica e ostacolando i processi di mediazione. Tale fenomeno riflette l'intensificarsi della competizione tra grandi potenze e l'emergere di attori regionali sempre più attivi. Inoltre, dopo anni di lieve miglioramento, l'indice di militarizzazione ha registrato un'inversione di tendenza, con un deterioramento in 108 paesi, attribuibile principalmente all'aumento della spesa militare in 86 di essi. Nel 2023, i decessi causati da conflitti sono aumentati in 57 Paesi.

In sintesi, i dati del GPI 2024 suggeriscono una ridefinizione necessaria del concetto di pace, che non può più essere inteso soltanto come assenza di guerra, ma come esito di un equilibrio complesso tra sicurezza, giustizia sociale, riduzione della militarizzazione e capacità di mediazione multilivello. L'attuale crisi della pace globale, come mostrano le tendenze evidenziate, non è solo quantitativa ma qualitativa, e coinvolge la struttura stessa delle relazioni internazionali.

Secondo il rapporto UNESCO *Culture 2030 Indicators*, l'assenza di politiche culturali inclusive e partecipative compromette la coesione sociale, alimenta l'intolleranza e favorisce la radicalizzazione. In tal senso, la pace è negata laddove prevalgono la disuguaglianza e la povertà educativa, l'erosione dei legami comunitari e la marginalizzazione delle differenze culturali. Le violenze simboliche, le discriminazioni sistemiche, la negazione dell'identità o della memoria collettiva rappresentano anch'esse espressioni di una guerra non dichiarata ma silenziosa, che logora il tessuto delle società.

Pertanto, la persistente assenza di condizioni di pace duratura affonda le proprie radici in una carenza strutturale di processi culturali, educativi e sociali sistemici e trasformativi. Come si legge nella *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile* (2024) “il raggiungimento e il mantenimento della pace si configurano come un processo attivo che dipende dalle azioni quotidiane di ogni singolo individuo” (p.4).

Tale processo, se adeguatamente attivato, costituirebbero il fondamento per la costruzione di una cultura della pace, capace di orientare in modo incisivo l'elaborazione di politiche pubbliche efficaci e di sostenere pratiche istituzionali orientate alla prevenzione dei conflitti e alla promozione della coesione sociale. Questa riflessione non esclude, ma, bensì, parte dal riconoscimento del nostro mondo come sempre più complesso, interdipendente e interconnesso e pertanto, richiama alla necessità di un'educazione multidisciplinare e olistica al fine di garantire il pieno sviluppo delle persone e della comunità.

EDUCARE ALLA PACE: LA SFIDA DELL'*HOMO GENERATIVUS*

Nell'enciclica *Fratelli tutti* (2020), Papa Francesco sottolineava che “non ci sarà pace senza una cultura della cura” (n. 231). La cura, in tal senso, non è solo una pratica assistenziale o relazionale, diviene un modo di abitare il mondo, di intessere legami, di prendersi carico delle proprie fragilità e quelle altrui. Si tratta di una categoria pedagogica fondamentale che, nella prospettiva generativa, è intesa in senso heideggeriano, “come fondamento ontologico e quale strumento per tracciare un percorso esistenziale di significato, rinascita e dinamismo” (Mannese, 2023, p.105). In tal senso, la cura costituisce un passo significativo verso quella che Mannese definisce “la più grande transizione del nostro secolo: partire dall'uomo per tornare all'uomo” (Mannese, 2023). Si tratta di una transizione che, a fronte della crisi globale della contemporaneità, appare ancor più necessaria e imminente. Una speranza che consenta all'uomo di tornare a “pensarsi umano”, ad agire seguendo i valori comunitari della pace e della solidarietà.

Di fatto, davanti all'evidente erosione della pace globale a cui stiamo assistendo, acuita da conflitti armati prolungati e da una forte e preoccupante instabilità internazionale, non possiamo non riconoscere che, come ricorda Mannese: “*l'Uomo Planetario* (Baldacci, 1985), colui che avrebbe dovuto essere un uomo di Pace e Conoscenza, ha fallito (Mannese, 2023)”. La speranza di una nuova forma di coscienza umana, alla base di tale paradigma, sembra essersi progressivamente spenta, soffocata dai processi di occidentalizzazione che hanno imposto una logica globale fondata su consumismo ipocrita, individualismo competitivo e ambizioni di potere assoluto.

Come ricorda Milani (2015), “è proprio questa attenzione al futuro, alla speranza, che contraddistingue, di fatto, la logica transdisciplinare” (p.42), una visione che “apre uno spazio illimitato di libertà, di conoscenza, di tolleranza e di amore” (Nicolescu, 1996/2014a, p. 83).

Di fronte a questa crisi, si rende necessario un cambio di paradigma: un riorientamento radicale che prenda le mosse dalla cultura.

Come affermato nello statuto delle Nazioni Unite e dell'UNESCO, “poiché le guerre nascono nelle menti degli uomini, è nella mente degli uomini che la difesa della pace deve essere costruita” (Guetta, 2014). La pace, dunque, non può essere imposta né garantita unicamente da strumenti diplomatici o militari: essa deve essere generata e coltivata nei processi educativi, nei sistemi formativi, nelle pratiche quotidiane della cittadinanza.

In tale direzione si orienta la sfida dell'*Homo Generativus*, capace di riconnettersi con la propria umanità profonda, di attivare processi trasformativi e di promuovere relazioni fondate sulla cura, sul rispetto e sull'armonia sistemica. *L'Homo Generativus* si configura come colui in grado di rigenerare i fondamenti della convivenza, incarnando una visione dell'essere umano orientata alla costruzione

della pace in senso ampio: una pace intesa non solo come fine, ma come valore generativo e fondativo dell'agire umano.

La prospettiva della Pedagogia Generativa, accogliendo la sfida lanciata da Morin del Nuovo Umanesimo lavora sulla possibilità di edificare l'*Homo Generativus* come colui che “combatte l'inadeguatezza del tempo, conoscendo la natura, il pensiero e l'apprendimento profondo, elementi che ci trasformano, rendendoci umani” (Mannese, 2023, p.12), e le *Comunità Pensanti*, vitali per l'evoluzione di una società più consapevole, integrata ed equa (Violante, Buttafuoco & Mannese, 2021). In questo modo riaffiora la possibilità di poter ri-apprendere a sperare, a progettare una vita verso un futuro nel quale costruire nuovi orizzonti e abbattere tutti quei confini artificiali che generano conflittualità, disuguaglianze, esclusioni, annientamenti umani, “periferie del vivere” (Mannese, 2019). Futuri generativi che nella logica del “partire dall'uomo per tornare all'uomo” (Mannese, 2019) generino possibilità di pace, solidarietà e progetto di vita.

CONCLUSIONI APERTE PER UNA PACE GENERATIVA

Alla luce di queste considerazioni, diventa evidente che una pedagogia orientata alla pace non può che fondarsi su un'etica della responsabilità planetaria (Morin, 2001), che superi la logica degli interessi nazionali o economici per abbracciare un senso di appartenenza all'umanità e al vivente nel suo insieme. Si tratta di un'educazione che dapprima sia in grado di riconoscere la complessità e la generatività come categorie fondanti dell'Umano e del Sistema-Mondo da cui realizzare azioni di cura, di solidarietà e di pace.

Alla luce dell'analisi condotta, emerge con chiarezza come la transdisciplinarietà non rappresenti semplicemente una metodologia di superamento dei confini disciplinari, bensì un paradigma epistemologico e culturale radicalmente trasformativo. In connessione con la Pedagogia Generativa, essa consente di riarticolare i saperi in funzione della complessità della realtà e della centralità dell'umano, restituendo senso, profondità e progettualità all'agire educativo.

L'*Homo Generativus* incarna la possibilità di una rinascita culturale fondata sull'interdipendenza, sull'auto-organizzazione e sulla responsabilità planetaria. In un contesto mondiale segnato da conflitti armati, polarizzazioni geopolitiche e crescenti disuguaglianze, diviene imprescindibile promuovere una cultura della pace come principio generativo dell'educazione, e non solo come fine da raggiungere. Affinché ciò avvenga, l'educazione deve farsi spazio generativo di connessione, cura e trasformazione, contribuendo alla formazione di soggetti capaci di abitare la complessità con responsabilità, facoltà di giudizio, visione etica e apertura al divenire. Persone capaci di “un cammino senza confini” (Mannese et. al., 2023) in un mondo in continua evoluzione, ove promuovere un'azione educativa volta alla riscoperta dell'Uomo come soggetto culturalmente modificabile, capace di autodeterminarsi come “individuo generativo” (Mannese, 2016).

BIBLIOGRAFIA

Baldacci, M. (1985). *L'uomo planetario*. Milano: FrancoAngeli.

Bambara, G. (2014) (Ed.). *Basarab Nicolescu. Transdisciplinarietà e culture della pace*. Roma: Armando Editore.

Ceruti, M. (1985). *La sfida della complessità*. Milano: Feltrinelli.

Ceruti, M. (2018). *Il tempo della complessità*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Dewey, J. (1964). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Giorgianni, E. (2022). Dal concetto monade al concetto nomade. in cammino verso la transdisciplinarietà tra Ortega, Stengers e Morin. *Peloro*, VII(1), 99-115.
- Global Peace Index. (2024). *Measuring Peace in a Complex World*. Institute for Economics and Peace. <https://www.visionofhumanity.org>
- Guetta, S. (2014). Cultura di Pace. In Gianfaldoni, S. (Ed.), *Lessico Interculturale* (pp. 46-48). Milano: Franco Angeli.
- Manghi, S. (2009). *Il soggetto ecologico di Edgar Morin. Verso una società mondo*. Milano: Erickson.
- Mannese, E. (2011). *Pensiero ed Epistemologia*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2016). *Saggio breve per le nuove sfide educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2019). *L'Orientamento efficace. Per una Pedagogia del Lavoro e delle Organizzazioni*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E. (2023). *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Mannese, E., Lombardi, M.G., & Marigliano, R. (2023). Il paradigma della Pedagogia Generativa tra orientamento e sviluppo dell'empowerment individuale. *Lifelong lifewide learning*, 20(43), 101-110.
- Mannese, E., Violante, L., & Pietrangelo, B. (2021). *Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Marzocca, F. (2014). Il nuovo approccio scientifico verso la Transdisciplinarietà. *Átopon, rivista di Psicoantropologia Simbolica*.
- Milani, L. (2015). Transdisciplinarietà come progetto politico. La crisi sociale come crisi culturale e di senso. *MeTis*, V(1),41-48.
- Morin, E. (1977/2001). *La Méthode. I. La nature de la nature*. Paris: Seuil. [trad. it. *Il metodo. La natura della natura*. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2001].
- Morin, E. (1991). *La connaissance de la connaissance*. Paris: Seuil.
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO. [trad. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina Editore].
- Nicolescu, B. (1996/2014). *Il Manifesto della transdisciplinarietà*. Roma: Armando Editore. (Opera originariamente pubblicata nel 1996).
- Papa Francesco. (2020). *Fratelli tutti*. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana.
- UNESCO (2024). La nuova Raccomandazione sull'educazione alla pace. <https://www.unesco.it/it/temi-in-evidenza/educazione/la-nuova-raccomandazione-sulleducazione-alla-pace/>
- UNESCO (2024). *Raccomandazione dell'UNESCO sull'educazione alla pace, ai diritti umani e allo sviluppo sostenibile. Una spiegazione*. Parigi: UNESCO.
- UNESCO. (2020). *Culture|2030 Indicators*. Parigi: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org>

ATTRIBUZIONI

Il presente lavoro è stato elaborato, discusso ed articolato in comune dagli Autori. La stesura dei diversi paragrafi è, tuttavia, individuale. È da attribuire a Maria Ricciardi *Introduzione al costrutto di transdisciplinarietà*; a Maria Chiara Castaldi *Transdisciplinarietà e Generatività: fondamenti per una democrazia della conoscenza*; a Maria Grazia Lombardi *La Pace come valore generativo: un nuovo orizzonte*

pedagogico; a Raffaella Marigliano Educare alla pace: la sfida dell'Homo Generativus e le conclusioni aperte per una Pace Generativa a Emiliana Mannese.

La ricerca azione partecipativa transdisciplinare nello sviluppo urbano sostenibile

Transdisciplinary participatory action research in sustainable urban development

Stefania Vitali

Università degli Studi di Firenze, Italia, stefaniavitali.architetto@gmail.com

ABSTRACT

L'approccio transdisciplinare promuove un processo ricorsivo di creazione della conoscenza che supera le barriere disciplinari, generando nuovi punti di vista per affrontare le sfide della complessità. In questo contesto, la Ricerca Azione Partecipativa Transdisciplinare (RAP-T) emerge come metodologia che integra saperi disciplinari e locali, ponendo al centro il coinvolgimento attivo della comunità. La RAP-T si basa su cicli iterativi di pianificazione, azione, osservazione e valutazione, valorizzando il sapere esperienziale per favorire processi di apprendimento collettivi e trasformativi. Il contributo analizza l'applicazione della RAP-T nel quartiere di Novoli, Firenze, come strumento per la rigenerazione urbana attraverso la partecipazione attiva dei cittadini. Il caso studio dimostra come il ribaltamento della prassi operativa tradizionale (dal tangibile all'intangibile) permetta di integrare percezioni, emozioni e conoscenze locali nei processi progettuali. L'interazione tra esperti e residenti ha generato un sapere condiviso, superando le tradizionali dicotomie disciplinari e promuovendo un'educazione alla cittadinanza attiva e sostenibile. I risultati evidenziano il potenziale della RAP-T nel riconnettere la dimensione sociale e culturale con la progettazione urbana, contribuendo al benessere individuale e collettivo con l'attivazione della cittadinanza verso sentimenti solidali e atteggiamenti cooperativi.

ABSTRACT

The transdisciplinary approach promotes a recursive process of knowledge creation that transcends disciplinary boundaries, generating new perspectives to address the challenges of complexity. In this context, Transdisciplinary Participatory Action Research (T-PAR) emerges as a methodology that integrates disciplinary and local knowledge, placing active community involvement at its core. T-PAR is based on iterative cycles of planning, action, observation, and evaluation, leveraging experiential knowledge to foster collective and transformative learning processes. This study analyzes the application of T-PAR in the Novoli district of Florence as a tool for urban regeneration through active citizen participation. The case study demonstrates how reversing the traditional operational approach (from tangible to intangible) allows for the integration of perceptions, emotions, and local knowledge into planning processes. The interaction between experts and residents has generated shared knowledge, overcoming traditional disciplinary dichotomies and promoting education for active and sustainable citizenship. The results highlight the potential of TPAR to reconnect the social and cultural dimensions with urban design, contributing to individual and collective well-being by fostering solidarity and cooperative attitudes among citizens.

PAROLE CHIAVE / KEYWORDS

Transdisciplinarietà; Ricerca-Azione Partecipativa Transdisciplinare (RAP-T); Complessità; Co-creazione della conoscenza; Sostenibilità sociale e territoriale

Transdisciplinarity; Transdisciplinary Participatory Action Research (TPAR); Complexity; Co-creation of Knowledge; Social and Territorial Sustainability

INTRODUZIONE

Il seguente contributo vuole porre l'accento su come l'approccio transdisciplinare proponga un processo ricorsivo di creazione della conoscenza capace di superare le barriere esistenti tra i saperi e attivare la capacità di andare oltre, attraversare le discipline, creare ponti fino ad individuare nuovi punti di vista e una radicale revisione delle strategie con cui affrontare le sfide di una realtà complessa. In tal senso, la Ricerca Azione Partecipativa Transdisciplinare (RAP-T), nell'approccio territoriale all'educazione della comunità locale viene presa in esame mettendo a fuoco i principi psicopedagogici e metodologici che aderiscono perfettamente al modello di creazione della conoscenza che la transdisciplinarietà propone (Orefice, 2006). Tale metodologia educativa, infatti, promuove un sapere complesso e integrato che coniuga i saperi disciplinari e i saperi locali (Cornish et al. 2023). L'approccio transdisciplinare parte innanzitutto da un problema del reale, analizza la complessità di tutti i livelli di realtà per arrivare ad individuare una visione che consenta di rileggere il problema da un nuovo punto di osservazione e, attraverso un processo ricorsivo di acquisizione della conoscenza, arrivare a superare conflitti e dicotomie di un pensiero lineare. In questo modello, chi porta il problema è messo nelle condizioni di superarlo grazie all'acquisizione di nuove competenze che l'aiutino a ribaltare approcci e prospettive.

DALLA RICERCA AZIONE PARTECIPATIVA (RAP) ALLA RAP-T

La RAP, che deriva a sua volta dall'*Action Research* (AR), un concetto definito dallo psicologo sociale Kurt Lewin, rappresenta un'evoluzione di questo approccio, enfatizzando la partecipazione attiva di tutti i soggetti coinvolti nel processo di ricerca. Questa metodologia è articolata in cicli di pianificazione, azione, osservazione e valutazione; unisce ricerca e intervento pratico combinando ricerca e azione. Il ricercatore, quindi, non deve assumere una posizione gerarchica rispetto alla comunità, ma partecipare come un membro alla pari, condividendo azioni e processi decisionali. Non segue un unico modello rigido, ma comprende accademici, attivisti e membri delle comunità locali. Si basa su pratiche informate da teorie e da un processo di esplorazione e analisi dell'esperienza. Questo approccio mira non solo a produrre conoscenza, ma anche a generare cambiamenti concreti nella realtà sociale delle comunità, promuovendo una riflessione critica collettiva (Creswell & Clark, 2007). Nella RAP-T si individuano gli strumenti metodologici fondamentali in ambito psicopedagogico poiché vengono fornite modalità valide per promuovere un'azione formativa per coinvolgere attivamente i partecipanti, facilitando la costruzione di saperi condivisi e favorendo lo sviluppo individuale e collettivo. Questo orientamento innovativo alla ricerca scientifica è radicato in diverse branche della filosofia contemporanea che tentano di superare la dicotomia dominante nel pensiero occidentale tra conoscenza e azione, interpretando il processo di apprendimento come un processo continuo e iterativo, in cui soggetto e oggetto si influenzano e si modificano a vicenda (Saija, 2007). Mutuando i cicli di pianificazione della AR di Lewin, la partecipazione paritaria di ricercatori e soggetti di ricerca e l'intento trasformativo e formativo del processo, la RAP-T evolve tracciando il percorso verso la costruzione del pensiero complesso (Morin, 2019; 2020).

Questa metodologia, infatti:

- coinvolge attivamente i partecipanti, facilitando la costruzione di saperi condivisi e favorendo lo sviluppo individuale e collettivo;
- presenta un approccio socioeducativo che intende liberare il potenziale conoscitivo dell'individuo, costituito da saperi materiali e immateriali, inclusi quelli razionali, percettivi, emotivi e d'uso;
- presenta dinamiche collegate al pensiero intuitivo ed analitico e al processo conoscitivo che interagisce con la realtà;
- opera in una prospettiva multidimensionale, in quanto i saperi disciplinari vengono sviluppati all'interno dell'intervento educativo in maniera integrata attorno alla risoluzione dei problemi complessi evitando così la frammentazione e la separazione dei campi disciplinari;
- valorizza le risorse endogene lavorando sul potenziale umano che ogni soggetto rappresenta per sé stesso e per la propria collettività, identificando in maniera partecipata possibili azioni e politiche per lo sviluppo locale;
- presenta una solidarietà orizzontale fondata sul principio di uguaglianza, dal momento che tutti i soggetti coinvolti contribuiscono in modo paritario al processo di crescita e trasformazione generando un tipo di interazione dove entrambe le parti imparano, beneficiano e si supportano reciprocamente;
- genera un processo di apprendimento che favorisce lo sviluppo di competenze complesse, come la capacità di analisi, la risoluzione di problemi complessi e la riflessione critica e, quindi, un processo di apprendimento basato su un sapere esperienziale, complesso, integrato e riflessivo.

All'interno della RAP-T il soggetto è l'elemento centrale del processo di costruzione dei saperi con la sua realtà pluridimensionale (emozionale, razionale, psichica, socioculturale sensoriale e materica) dalla quale riesce a liberare il suo potenziale conoscitivo (saperi materiali e immateriali, inclusi quelli razionali, percettivi, emotivi e d'uso) nella prospettiva di un bene comune, raggiunto tramite l'educazione alla sostenibilità e alla solidarietà.

UN ESEMPIO OPERATIVO DI METODOLOGIA RAP-T UTILIZZATA CON UN APPROCCIO TRANSDISCIPLINARE

Un esempio pratico dell'utilizzo della metodologia RAP-T con un approccio transdisciplinare si può ritrovare nell'esperienza realizzata nel quartiere di Novoli, alla periferia di Firenze. In questo caso, la RAP-T è stata impiegata per promuovere un approccio territoriale all'educazione della comunità locale, mettendo al centro il coinvolgimento diretto degli abitanti nel processo conoscitivo, e riconoscendo la complessità e la multidimensionalità dei loro vissuti (emozionali, razionali, socioculturali, ecc). La partecipazione non si è limitata a una semplice raccolta di *desiderata* e opinioni, ma piuttosto ha riguardato un processo trasformativo che, da un lato ha sensibilizzato i residenti sul patrimonio tangibile e intangibile del loro territorio, dall'altro ha spinto tecnici e urbanisti a considerare soluzioni rispondenti ai reali problemi sociali ed ecologici che sono emersi. La conoscenza dei beni comuni da tutelare, la capacità di cogliere aspetti comunitari derivanti dall'affezione dei cittadini verso i luoghi di relazione, abitati o visitati, aiutano a cogliere le valenze estetiche e la carica evocativa di uno spazio dove il benessere del corpo, dei sensi e della mente relazionale vengano massimizzati fino a confluire in un sentimento di piacere ed ammirazione. Il potenziale del patrimonio culturale nel favorire lo sviluppo territoriale sostenibile è ampiamente riconosciuto (Namicheva, Namichev, 2021) e il coinvolgimento attivo delle comunità locali nella sua conservazione e valorizzazione è un elemento essenziale per attivare questo potenziale. In particolare, il patrimonio architettonico rappresenta un elemento unificante e una fonte inesauribile di conoscenza, in cui le comunità locali possono riscoprire le proprie radici comuni e il proprio potenziale in termini di creatività e innovazione (Walter, 2017). La ricerca-azione è descritta come un

processo partecipativo che integra teoria e pratica per generare conoscenze pratiche utili e promuovere il progresso delle comunità (Reason & Bradbury, 2001), tuttavia, sebbene la partecipazione delle comunità locali nei progetti di conservazione del patrimonio sia ampiamente riconosciuta, nella pratica rimane ancora marginale (Banks et al. 2013). Le esperienze più efficaci provengono spesso da iniziative spontanee senza il supporto adeguato delle istituzioni pubbliche, che difficilmente riescono a integrare pratiche partecipative nei processi di conservazione. In sintesi, nonostante gli sforzi delle amministrazioni, il processo decisionale rimane spesso verticistico e il coinvolgimento dei cittadini risulta difficile da gestire per via delle differenze tra le visioni degli esperti e le esperienze vissute dai cittadini (Rossitti & Torrieri, 2022). La buona riuscita della trasformazione urbana dipende spesso dalla capacità dei tecnici di formulare visioni pianificatorie basate su conoscenze disciplinari, ma anche dalla capacità di integrare le competenze e le risorse delle comunità locali (Chitty, 2017). Il contributo descritto si concentra su un'esperienza di RAP-T condotta dalla Cattedra Transdisciplinare Unesco Sviluppo Umano e Cultura di Pace nel quartiere di Novoli a Firenze e realizzata nel 2019 in collaborazione con un'associazione di cittadini di Novoli e con l'Unità di Ricerca PPcP del Dipartimento di Architettura di Firenze. Lo scopo del lavoro attraverso il percorso di RAP-T è stato quello di perseguire l'obiettivo della educazione alla cittadinanza terrestre con un processo di educazione non formale di un gruppo di adulti, abitanti del quartiere di Novoli a Firenze e di alcuni architetti e paesaggisti.

IL RIBALTAMENTO DELLA PRASSI OPERATIVA DI UN PROGETTO URBANO: DALL'INTANGIBILE AL TANGIBILE

Diversi studi hanno già mostrato associazioni tra l'elaborazione neurale dello stress sociale con l'impatto dell'attuale vita cittadina in contesti fortemente urbanizzati, suggerendo un collegamento meccanicistico con determinati disturbi dell'umore e dell'ansia. Non solo. Lemmers-Jansen et al. in una pubblicazione del 2020 hanno approfondito l'associazione tra urbanità e fiducia. Hanno scoperto un effetto di interazione che collega l'urbanità e la condizione cooperativa all'attivazione dell'amigdala. I loro risultati suggeriscono potenzialmente che l'impatto urbano in zone ad alta urbanizzazione potrebbe essere un fattore deterrente per la cooperazione, che quindi diminuisce la fiducia legata al feedback positivo, e questo si riflette sull'attivazione dell'amigdala (Lemmers-Jansen et al., 2020). Nel sintetico *excursus* sopra riportato si evidenzia una correlazione tra la nostra biologia, l'ambiente urbano e la nostra predisposizione alla solidarietà e cooperazione tra gli individui di una comunità. Le sollecitazioni continue del nostro sistema di allerta, le interferenze, i fattori percettivi e l'accelerazione dei tempi e le alterazioni dei modi di vita, sembrerebbero agire in modo dissonante con la nostra biologia innescando fattori di stress che impattano sulla qualità di vita. L'unico punto che può effettivamente essere assunto come minimo comun denominatore è la modalità con cui la struttura del corpo e le sue proporzioni e sensazioni diventano misura del mondo e chi osserva, attraverso attribuzioni per analogia, 'sim-patizza' con esso, lo carica di significati, si emoziona, vi si identifica. Esistono brani di città che appaiono come un aggregato indistinto di non-luoghi, dove lo spazio pubblico lo spazio di relazione non esiste e dove la mancanza di cura e affezione genera stress. È questo il caso di studio. Il quartiere di Novoli nasce negli anni '60- '70 da una pianificazione con una forte matrice speculativa. Le "scelte progettuali" disorganizzate e incoerenti che hanno generato il quartiere, hanno prodotto un brano di città prevalentemente monofunzionale (residenziale) e con una forte carenza di servizi ed esercizi di vicinato. La mancata visione pianificatoria ha prodotto un'architettura indifferenziata che ingloba e soffoca manufatti ed edifici di interesse storico-culturale. Le aree verdi, maltenute e inaccessibili, non sono attrezzate per la fruizione. Il degrado dell'area è evidente, amplificato dalla scarsa manutenzione delle strade di quartiere. Le strade, frutto di lottizzazioni private, sono disorganiche e creano spazi inutilizzabili, tra cui vicoli ciechi e giardini recintati. La mancanza di infrastrutture pubbliche ha contribuito al degrado del quartiere, privando gli spazi di una vera "proprietà pubblica". Con il percorso di RAP-T si è voluto

indagare il rapporto tra saperi disciplinari e saperi personali, tra i saperi tecnici che misurano e quantificano la realtà nella sua dimensione tangibile e i saperi del sentire e del pensare (sfera intangibile) nello sviluppo sostenibile locale. Il percorso è partito da un sostanziale ribaltamento della prassi operativa di un progetto urbano. Di norma il progetto urbano parte da un'analisi approfondita dei dati, della forma, degli assi, delle criticità, dei rischi e dei punti di forza, con particolare attenzione alla relazione funzionale tra le diverse parti dello spazio. Lo studio si concentra inizialmente sulla forma fisica e sulle funzioni dello spazio (la sua componente tangibile) cercando di prevedere come le scelte progettuali possano influenzare aspetti sociali, relazionali, di percezione e fruizione, ricercando uno schema capace di ingenerare benessere in chi ci vive e ne fruisce. L'importanza del coinvolgimento delle comunità locali nei processi di conservazione e riqualificazione sposta l'attenzione dal patrimonio tangibile alla relazione tra persone e luoghi, interpretando la riqualificazione come un processo sociale che rielabora costantemente legami e narrazioni storiche e culturali che ne sono alla base (Smith, 2012). Da un lato, il patrimonio architettonico svolge un ruolo fondamentale nell'esperienza delle comunità; dall'altro, il coinvolgimento delle comunità porta notevoli benefici alle pratiche di conservazione (Galla, 2012). L'oggetto da cui l'analisi parte è la dimensione intangibile, qui intesa come l'insieme di conoscenze derivanti dall'esperienza profonda dei luoghi descritta da chi li vive, dalle percezioni, sentimenti e pensieri degli abitanti. Non solo. Il gruppo misto di architetti e residenti viene chiamato ad interagire fin dall'inizio affidandosi ad un nuovo approccio: lavorare sui significati delle narrazioni. Le competenze specifiche dei tecnici non sono assunte come cardini fondanti del lavoro perché non si tratta di lavorare al solo disegno urbano, ma di sviluppare un percorso di maturazione reciproca umana e personale. Si spingono i partecipanti a riflettere sul significato delle parole, si lavora categorizzando e sistemando i concetti, i rimandi, le associazioni. Si lavora sull'intangibile scandagliando il potenziale conoscitivo sensomotorio, emozionale e razionale della mente (PoSER: Orefice, 2020; 2024). Il complesso lavoro svolto si sviluppa come processo conoscitivo che condurrà al termine del percorso alla definizione di un progetto urbano (tangibile) che integri in sé le categorie dell'intangibile.

DALL'INTANGIBILE AL TANGIBILE

Durante la prima fase del percorso partecipativo, sono state esplorate le dimensioni tangibili e intangibili dello sviluppo sostenibile, formulando il problema a partire dai racconti dei residenti di Novoli, che hanno evidenziato criticità, percezioni e memorie. La discussione collettiva ha portato all'individuazione di parole-chiave, assegnando a ciascuna di esse le aree di appartenenza alle categorie Tangibile e Intangibile oggetto della RAP. Il gruppo ha lavorato per discernere e confrontare i significati, esaminando come le percezioni personali e collettive si intrecciassero, andando oltre la disciplina tecnica per coinvolgere le esperienze individuali e sociali. Una volta concluso, si è proceduto all'individuazione delle macroaree disciplinari a cui ogni voce appartiene. Il risultato ottenuto ha reso chiaro da subito una netta distinzione nella categorizzazione filtrata dall'analisi disciplinare: la dimensione tangibile afferisce a tutto ciò che misura la realtà in termini quantitativi, con scienze, ricerche e discipline che se ne occupano, prioritariamente afferenti all'architettura; la dimensione intangibile afferisce a tutto ciò che non è misurabile e che esprime direttamente l'essere umano in quanto tale. Questa fase ha avuto lo scopo di discernere i significati densi, compararli per sviscerarne la natura multidimensionale. Si è poi proceduto ad individuare i concetti-origine dai quali gli altri discendono, individuando come concetto-origine il Benessere o il suo contrario (Disagio), declinato nelle varie accezioni che può avere il termine: fisico (afferente alla medicina), psicologico (afferente alla psicologia), sociale (afferente alle scienze sociali e umane). Il Disagio è generato dalla percezione, dal conseguente scatenarsi delle emozioni a seconda che i bisogni primari di confort psico-fisico e di sicurezza nel fruire un certo luogo, risultino soddisfatti o meno. Già durante questa prima fase di analisi, il confronto ha imposto ai partecipanti la necessità di lavorare sul significato profondo di essere uomini e donne attingendo al proprio e all'altrui bagaglio di saperi personali,

collettivi, culturali. Le specifiche discipline non erano capaci da sole di definire un concetto. Si è delineato sempre più forte tra tutti i partecipanti la consapevolezza che un singolo concetto-chiave si configurava come “contenitore” di significati ciascuno indagabile da più discipline, che ogni parola-chiave ogni concetto espresso, conteneva significati, categorie, afferenze molteplici. Non solo. Il gruppo ha lentamente abbandonato la contrapposizione ingenerata dal ruolo che di solito si ha quando un esperto in una certa disciplina si relaziona a chi ha bisogno del suo sapere tecnico. Qui non era la realtà oggettivata da un solo punto di osservazione disciplinare ad essere indagata, ma la realtà soggettivo/collettiva del vivere accomunati da uno spazio fisico. La relazione interpersonale, perfettamente orizzontale, abbatteva la contrapposizione delle parti, includendo nuovi punti di vista. I saperi personali propri di ciascuno, i saperi disciplinari che venivano in qualche misura condivisi in quella sede, interconnessi con le categorie psico-sociali dei concetti dell’intangibile, hanno portato il confronto ad uscire dallo schema chiuso di una sola disciplina portando il potenziale del sentire e del pensare a relazionarsi con la realtà complessa, all’interconnessione delle discipline nell’interpretazione dei problemi complessi della realtà. Incontro dopo incontro lo sforzo del gruppo ad “ascoltare” sollecitava la capacità di pensare alla complessità dell’oggetto-città senza mai potersi allontanare dalla narrazione del “sentire”. Questa riflessione ha portato a un passaggio dalla percezione individuale al “sentire comune”. Non ci si focalizzava sulle competenze tecniche, asimmetriche nei partecipanti, ma sul bagaglio emotivo che accomuna noi esseri umani in modo universale. Minimo comun denominatore, infatti, erano le implicazioni emozionali, le percezioni, la conoscenza “senso-motoria” che via via sempre più nel dettaglio venivano descritte e condivise, portando lentamente ad una lettura empatica dell’esperienza dei luoghi della ricerca da parte di tutto il gruppo. Successivamente si è cercato di capire, conoscere, analizzare criticamente le ricadute sociali oltre che personali che determinate caratteristiche morfologiche e funzionali del quartiere portavano, per poi ritornare di nuovo alla narrazione dei sentimenti. Questo continuo esercizio di rimandi empatici e profonde analisi di un sentire collettivo/universale (implicazioni culturali comuni e conoscenza senso-motoria) ha condotto ben presto i singoli componenti del gruppo a svincolarsi dalla mera percezione autoriferita ed individualistica per arrivare spontaneamente a parlare di “comunità”: da percezione personale a “sentire comune”, concludendo che la “mente sociale” è la chiave per comprendere le dinamiche della comunità. Il concetto di “sentire comune” ha incluso anche la percezione di un ambiente urbano poco sicuro e poco vivibile, con spazi che non rispondono alle esigenze della comunità che li vive e lavora. La mancanza di un vero spazio di relazione, derivante da una progettazione inadeguata, è stata identificata come una delle cause principali del disagio. È stato introdotto il concetto di “mente sociale” assunto come l’elemento ‘matrice’ di tutti i termini precedentemente scelti, e come oggetto di studio di tutte le discipline chiamate in causa nella definizione della categoria dell’intangibile. L’intangibile, dunque, parte dalla mente sociale (della comunità di Novoli). A questo punto gli incontri hanno subito una trasformazione elevando il grado di consapevolezza dei partecipanti. Si fa largo l’ “Io collettivo” e dalla narrazione del sentire si passa ad un approfondimento critico di temi specifici riguardanti la città, il quartiere, i progetti urbani. Comincia una vera e propria “fusione dei Saperi” nella quale i tecnici reagiscono empaticamente facendo propria la ricchezza dei vissuti degli abitanti di Novoli ed i cittadini comprendono ed elaborano le ragioni ed i contenuti disciplinari degli accademici. Riconoscendo, dunque, la ricchezza dell’apporto che i saperi di tutti i componenti del gruppo avevano generato, viene introdotto un altro concetto, la chiave di volta, l’elemento che funge da intermediario del percorso che unisce la fase iniziale del potenziale da esprimere, alla fase di realizzazione del prodotto tangibile del progetto urbano: “La Magia dei Saperi”, riconoscendo così l’alto valore dei saperi, capace di affrontare la complessità del reale. In questa fase si è reso manifesto il potenziale trasformativo del percorso svolto. Si è fatto strada il concetto di Spazio urbano assunto come spazio economico, spazio educativo-culturale-relazionale, spazio ecologico. Il quartiere di Novoli ha mostrato carenze negli spazi di relazione che, pur con tentativi di resilienza, non hanno consolidato una comunità stabile. In seguito alla fase di ipotesi, il gruppo ha lavorato su temi concreti, come il Mercato, il Verde urbano e le Strade, cercando di integrare gli aspetti tangibili e intangibili. Si è discusso dell’importanza di

rifunzionalizzare gli spazi, ad esempio il mercato, per favorire l'integrazione tra residenti e gli stranieri nuovi arrivati, promuovendo la socializzazione attraverso eventi culturali. Le strade, invece, sono state identificate come fonte di disagio, a causa di disservizi e della progettazione funzionalmente orientata solo verso le automobili. Si è suggerito di ridisegnare le strade in modo che tornino a essere spazi di relazione, con interventi sulla pavimentazione, l'arredo urbano e la sicurezza. Il lavoro ha messo in evidenza come la mancanza di spazi fisici per la relazione contribuisca alla disgregazione sociale, non solo per la carenza di servizi, ma per la perdita della connessione sociale che lo spazio pubblico dovrebbe favorire. Il privato, infatti, non riesce a trovare fuori di sé il suo completamento nell'altro (Bauman, 2002), quindi, sempre più si chiude in un atteggiamento individualistico (e non riconosce la matrice sociale del luogo pubblico).

CONCLUSIONI

A fine percorso tutti i partecipanti hanno sottolineato una sostanziale modifica del modo di pensare al proprio quartiere: l'essersi appropriati di conoscenze specifiche e avere identificato con esattezza la modalità con cui poter dare risposta al loro sentire, ha generato soddisfazione e la volontà di farsi carico delle azioni necessarie per dare forma tangibile al progetto Novoli. Il percorso di RAP-T con un forte valore trasformativo e formativo ha attivato i partecipanti, rendendoli perfettamente consapevoli che ciò che veniva proposto coglieva appieno l'essenza del "vivere" a Novoli e che le azioni proposte attraverso i tre meta-progetti erano e sono una perfetta integrazione delle dimensioni tangibile e intangibile. Effettivamente come recita la Convenzione Europea del Paesaggio: «il paesaggio rappresenta un elemento chiave del benessere individuale e sociale, [...] (Preambolo)», il benessere non è solo legato al raggiungimento della soddisfazione estetica e fisica legate ai sensi, ma comprende un aspetto sociale «[...] in quanto componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità (Art. 5) ». Da qui, sorge un importante aspetto che parlando di paesaggio non può essere trascurato. Porre l'attenzione sulla necessità di azioni partecipative/formative indirizzate alla comunità urbana, in un'ottica di condivisione e promozione dei temi culturali fondanti il patrimonio materiale e immateriale della città vissuta, potrebbe contribuire a far acquisire competenze utili a 'vedere con occhi nuovi', a far rifermentare l'affezione verso il proprio luogo di vita. Non solo la visione dell'individuo isolato, ma la 'visione' radicata all'interno del patrimonio culturale di una comunità che opera con un'attività di semplificazione e filtraggio dovuta alle pratiche coordinate di gruppi di persone e ai processi sociali internazionali. (Lynch, 1988). Nel lavoro corale della RAP-T, il gruppo ha progressivamente compreso che lo spazio urbano definisce la comunità, separandosi dallo spazio privato. Ciò che veniva riportato nel processo che ricorsivamente scandagliava la narrazione degli abitanti era una vera e propria presa di coscienza della forza psico-sociale della forma urbana sull'essere umano. Gli abitanti, infatti, arricchivano il loro bagaglio di conoscenza acquisendo gli strumenti per comprendere quanto forte fosse la ricaduta sulle proprie vite della forma urbana, del paesaggio e della qualità architettonica. L'esercizio empatico esercitato durante tutta la ricerca ha fatto sì che tra tutti i partecipanti emergessero riflessioni sui temi universali di cittadinanza, etica, diversità, identità, appartenenza, relazione, solidarietà. Viene esercitata l'intelligenza complessa del "pensiero relazionale della ragione che sente" (Orefice, 2020).

BIBLIOGRAFIA

Banks, S., et al. (2013). Everyday ethics in community-based participatory research. *Contemporary Social Science: Journal of the Academy of Social Sciences*, 8(3), 263-277.

- Bauman, Z. (2002). *Liquid Modernity*, trad. it. *Modernità liquida*, Roma-Bari: Laterza.
- Chitty, G. (2017). Engaging Conservation: Practising conservation in communities. In *Heritage, conservation and communities: Engagement, participation and capacity building* (pp. 1-14). Routledge.
- Convenzione Europea del Paesaggio-Firenze 20 ottobre 2000; Cfr in: <https://rm.coe.int/16802f3fb1>.
- Cornish, F., Breton, N., Moreno-Tabarez, U., Delgado, J., Rua, M., de-Graft Aikins, A., & Hodgetts, D. (2023). Participatory action research. *Nature Reviews Methods Primers*, 3(1), 34.
- Creswell, J. W., & Clark, V. P. (2007). *Mixed methods research*. Thousand Oaks, CA.
- Galla, A. (Ed.). (2012). *World Heritage: benefits beyond borders*. Cambridge University Press.
- Lemmers-Jansen, I. L., Fett, A. K. J., Van Os, J., Veltman, D. J., & Krabbendam, L. (2020). Trust and the city: Linking urban upbringing to neural mechanisms of trust in psychosis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 54(2), 138-149.
- Lewin, K. (1946). Action research and minority problems. *Journal of social issues*, 2(4), 34-46.
- Lynch, M. (1988). The externalized retina: Selection and mathematization in the visual documentation of objects in the life sciences. *Hum Stud*, 11, 201-234.
- Morin, E. (2019). *Sull'estetica*, Raffaello Cortina Editore, Milano, Italia. *Edizione originale: Laffont*, 68-69.
- Morin, E. (2020). *La via: per l'avvenire dell'umanità*. Raffaello Cortina Editore.
- Namicheva, E., & Namichev, P. (2021). Cultural sustainability and architectural heritage. *Palimpsest/Палумнеcm*, 6(11), 227-239.
- Orefice, P. (2006). *La ricerca azione partecipativa: Teoria e pratiche*. Liguori.
- Orefice, P. (2020). *Lo sviluppo delle discipline: Dall'indistinzione alla complessità* (p. 72). Firenze University Press.
- Orefice, P., Orefice, C., Quiñelen Martínez, M. H., Konte, A., Baños, J-E., Hagi, A., Vitali, S., & Varagone, E. (2024). *La sfida transdisciplinare per una civiltà sostenibile. Focus e modelli di intelligenze e saperi*. Sb Editorial.
- Reason, P., & Bradbury, H. (2008). *Introduction 1-8*. The SAGE Handbook of Action Research (ebook) <https://doi.org/10.4135/9781848607934>, 4860(7), 934.
- Rossitti, M., & Torrieri, F. (2022). Action research for the conservation of architectural heritage in marginal areas: the role of evaluation. *Valori e Valutazioni*, 2022(30), 3-42.
- Saija, L. (2007). Prospettive di ricerca-azione nella disciplina urbanistica. *FOLIO*, 49.
- Smith, L. (2012). Discourses of heritage: implications for archaeological community practice. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos. Nouveaux mondes mondes nouveaux-Novo Mundo Mundos Novos-New world New worlds*.
- Walter N. (2017). Everyone loves a good story. Narrative, tradition and public participation in conservation. In Chitty, G. (ed.), *Heritage, Conservation and Communities. Engagement, participation and capacity building*, Routledge, London, pp. 50-64.