

**Seminario di studio**  
**LITURGIA E CATECHESI PER UNA PASTORALE DEL CREATO**  
**Roma, 31 gennaio 2014**

\*\*\*

**EDUCARE ALLA RESPONSABILITÀ PER IL CREATO: COMPITO DELLA SCUOLA E DELLA CATECHESI**

Prof. Flavio Pajer

Affrontare una riflessione sul binomio ecologia-educazione (in particolare qui: educazione religiosa) significa partire da alcune constatazioni ispirate al realismo pedagogico, che forse vale la pena rievocare, anche se si presumono già note almeno a quanti operano professionalmente nell'educazione.

**Segnali inquietanti**

Cresce la coscienza ecologica, a livello di singoli e di collettività, ma la disinvolta persistenza di **pratiche anti-ecologiche** in troppi settori portanti dell'attività umana, e l'evidente complicità di politiche locali, nazionali e internazionali nel perseguire interessi di potere (militari, finanziari, neocolonialisti ...) finiscono per far apparire patetici e velleitari tanti discorsi educativi, condannati a rimanere poco più che affermazioni parentetiche e retoriche. Permane sconcertante uno iato tra coscienza ambientale e concrete scelte politiche e comportamentali nei confronti dell'ambiente, al punto che sembra più che fondata l'opinione di chi pensa che "l'atteggiamento ambientalista sia in sostanza solo una messa in scena, un alibi" (K.Golser), mentre si continua impunemente a infliggere alla grande danni irreversibili all'ambiente. Niente di più inutile (e ipocrita) di tante lezioni di ecologia in classe, quando nella vita quotidiana il minore vede e subisce continue smentite anti-ecologiche ad opera anche, e soprattutto, di adulti.

Cresce la coscienza ecologica, ma permangono **rappresentazioni mentali anti-ecologiche**, alcune obsolete ma altre tuttora in voga, che falsano il rapporto con il mondo e pregiudicano un corretto intervento educativo. Tra queste ne rilevo almeno tre: la rappresentazione *dualistica* che separa materia e spirito, natura pensata e mente pensante, uomo e cosmo, sfera dei diritti privati e sfera dei diritti pubblici; la rappresentazione *economicistica*, che vede la natura come serbatoio di risorse illimitate sfruttabili a volontà; la rappresentazione *biologicistica* o biocentrica, che, esaltando il valore intrinseco di ogni esseri vivente (intento più che legittimo), pretende poi omologare abusivamente la stessa vita umana entro l'immanenza della biosfera, fino a negare talora la singolare specificità e trascendenza dell'essere umano.

Cresce la coscienza ecologica, ma **scuola e università**, legate a un collaudato (ma altrettanto datato) patrimonio di saperi disciplinari tradizionali, sembrano muovere solo i primi passi verso la definizione di curricula capaci di ristrutturare in un'ottica ecologica l'epistemologia trasversale dei saperi funzionali offerti tuttora dalla generalità dei sistemi educativi e accademici; e, dato ancora più grave, è quello dell'inarrestabile infeudamento delle politiche educative, nazionali e non solo, nelle logiche della produttività economica, della spendibilità dei saperi secondo la domanda del mercato, con l' "ovvio" primato delle competenze tecno-scientifiche sulle discipline umanistiche.<sup>1</sup>

Non va sottovalutato poi il fatto che gli **insegnanti** stessi, come categoria professionale, in genere sono cresciuti e si sono formati in un contesto segnato da una cultura occidentale diffusamente a-ecologica se non anti-ecologica, nonostante che essi per primi sentano ormai l'urgenza di un deciso ri-orientamento globale (teoretico, epistemologico, didattico) della propria formazione professionale.

---

<sup>1</sup> E' il senso dell'accorato "appello per le scienze umane" che tre intellettuali italiani hanno lanciato ultimamente per denunciare la capitolazione dell'università, e dunque della scuola, al diktat di una imperante cultura tecnocratica a spese dei saperi umanistici ritenuti ormai irrilevanti persino da chi ha in mano le redini della politica culturale ed educativa del paese: cfr. Alberto Asor Rosa, Roberto Esposito, Ernesto Galli della Loggia, *Un appello per le scienze umane*, "Il Mulino", 6/2013, pp. 1076-1085.

Con l'imporsi generalizzato della **cultura digitale**, che privilegia una percezione virtuale della realtà naturale e cosmica, decontestualizzandola dal tempo e dallo spazio e riducendola al qui e ora - realtà resa opaca quindi di fronte alla perenne e insopprimibile domanda di senso - sembra diventare impresa sempre più problematica l'educare al contatto significativo con il concreto dell'ambiente quotidiano, con l'estetica del paesaggio e delle stagioni, con la dinamica dei processi vitali della natura, con le stesse trasformazioni del proprio corpo; salvo inventare una utopica pedagogia post-gutenberghiana, capace di generare nuovi alfabeti e nuove grammatiche per poter recuperare per canali finora inediti e impensati quel patrimonio di significati e di valori umanistici rintracciabili nel 'gran libro' della creazione.

Dentro gli stessi lodevoli sforzi di educare a uno "**sviluppo sostenibile**" (siamo appena entrati nell'anno conclusivo del *Decennio dell'educazione allo sviluppo sostenibile, 2005-2014*: con quali esiti?), non ci si nasconde da più parti l'ambiguità di questo concetto-chiave, che paradossalmente, al di là delle intenzioni dichiarate, potrebbe rimanere asservito alle mire della cultura liberal-capitalistica dominante<sup>2</sup>.

Nella sfera più specifica dell'educazione religiosa, pesa poi una secolare **tradizione catechistica** abituata a tradurre in categorie ascetico-morali soggettive l'immane compito di prevenire o arginare trasformazioni strutturali oggettive; tradizione che ha tramandato un'idea di creazione (collegata ai relativi asserti dogmatici su Dio creatore, la redenzione, l'eucaristia, l'escatologia ...) rimasta fondata concettualmente su una metafisica presa a prestito, com'è risaputo, dal dualismo della cultura ellenistica, tradendo da una parte la radice biblico-semitica dell'unità psico-fisica dell'essere umano e del suo destino, e ignorando dall'altra, nei tempi moderni, il sopravvenire di quella spiazzante rivoluzione culturale e insieme etica -avvenuta via via in epoca post-galileiana, post-darwiniana, einsteiniana, teilhardiana - rivoluzione che rimette in questione tutte le frontiere troppo supponentemente fissate tra materia e spirito, tra naturale e soprannaturale, tra libertà e condizionamento, e, in campo teologico, tra rivelazione avvenuta e rivelazione in itinere, ecc.

### **Custodire il creato: criteri base per una implementazione pedagogico-didattica**

Nulla di sistematico e di esaustivo in queste mie brevi annotazioni. Solo qualche sottolineatura intorno a criteri, strategie, processi, competenze, pratiche: in forma necessariamente schematica, in un'ottica operativa, e in un clima di progettazione sperimentale, ma non per questo (penso) evasiva o arbitraria. Sul presupposto che il quadro teorico dei contenuti plausibili di ordine scientifico, filosofico, storico, giuridico, teologico, ecc. sono già (o saranno) offerti in altra sede dalle rispettive competenze convocate per questa serie di seminari.

Non partiamo dall'anno zero. Possiamo intanto far tesoro di riflessioni provenienti da vari orizzonti<sup>3</sup>. L'insegnamento, anche quello volutamente asettico e neutro, ha sempre una valenza educativa e quindi va

---

<sup>2</sup> Rinvio qui, sul problema della sostenibilità, alla densa analisi etico-filosofica di Claire Monnier (*Crise écologique et éducation. Vers une nouvelle position éthique dans le lien entre l'homme et la nature*, in "Revue d'Éthique et de Théologie morale", n. 270, septembre 2012, pp. 97-112), la quale si chiede tra l'altro: che cos'è che deve essere "sostenibile"? La sua risposta, in effetti, si traduce in una manciata di ... interrogativi critici: "Se per alcuni si tratta di pensare a uno sviluppo rispettoso dell'ambiente, per altri, l'importante è che lo sviluppo sostenibile - *développement durable* in francese, ndt - possa *durare* indefinitamente. E sarebbe questa la posizione di gran parte degli industriali, degli economisti, dei politici. Perciò, da questo punto di vista, come credere a una educazione allo sviluppo sostenibile se tale sviluppo è ancora pensato in funzione di un modello di sviluppo economico? Davvero dovremmo ridurre l'educazione dei bambini a un modello economico? Non ci ridurremo forse a formare degli 'amministratori del pianeta', manager capaci di far durare più a lungo possibile lo sfruttamento delle risorse naturali? A formare scienziati capaci di inventare per via di manipolazione genetica nuove forme di vita, nell'illusione che queste sostituiranno quelle destinate a estinzione irreversibile? *Nella prospettiva dell'educazione allo sviluppo sostenibile visto come sviluppo economico, non c'è posto per il problema ontologico. La domanda sull'identità dell'Uomo è elusa. Ma parimenti resta inevasa la questione della dimensione sensibile dell'essere vivente. Di conseguenza, la possibilità di un'etica nuova, non limitata a un antropocentrismo vecchia maniera, rischia di non poter nemmeno nascere*" (p. 11-112, corsivi miei).

<sup>3</sup> Da segnalare anzitutto, tra i titoli più recenti in chiave pedagogica, gli atti del seminario *Ecologia, sviluppo sostenibile e educazione*, tenutosi nel febbraio 2008 presso l'Università salesiana di Roma, pubblicati nel numero monografico di "Orientamenti Pedagogici", vol. 55 (2008) 6, 639-1194. Inoltre, tra i saggi più accessibili, segnalo: E. Bardulla, *Pedagogia, ambiente, società sostenibile*, Anicia, Roma 2006; P. Bosello, *Educazione ambientale. Percorsi per la scuola dell'infanzia e la scuola primaria*, ISU, Milano 2008; L. Caimi (ed.), *Coscienza ambientale e educazione alla legalità*, Vita e pensiero, Milano 2006; A. Casile, *Educare alla*

sottoposto in ogni caso a un minimo di criteri deontologici. Nel caso nostro dell' "educazione ambientale", scolastica ma non solo, alcuni criteri pedagogici si impongono con evidenza. Ne accenno quattro coppie, in binomi concettuali non alternativi bensì complementari:

- **globalizzazione e contestualizzazione**, nel senso che una coscienza ecologica va educata sia alla consapevolezza delle dimensioni planetarie dei macro-fenomeni in questione e dunque a una visione sovranazionale e mondiale delle responsabilità politiche inerenti, sia alla percezione fattuale, empirica, del problema ecologico entro i micro-contesti quotidiani di vita, da quello familiare e rurale, a quello urbano e regionale; perché, da una parte, la sola informazione (talora geremiade) sui mali dell'ecologia mondiale non serva da alibi per ignorare l'urgenza di prevenire e rimediare alle disfunzioni di casa propria, e perché, dall'altra, il solo impegno isolato in micro-iniziativa locali non perda di vista l'inevitabile 'solidarietà' ecosistemica – nel bene come nel male – con l'unico genere umano e l'unica Terra di tutti;

- **questione di doveri e questione di diritti**, in quanto l'educazione ambientale – coniugata fin troppo unilateralmente, specie con soggetti minorenni – in termini di doveri morali da assolvere per rispettare meglio l'ambiente, deve comportare una più acuta coscienza del diritto personale e collettivo a poter fruire di un ambiente a misura d'uomo; diritto non solo per noi e i nostri contemporanei, ma per le generazioni a venire, che rischiano di essere le più penalizzate dagli abusi incontrollati della generazione presente; diritti in parte formalizzati e dunque fin d'ora normativi (*jus conditum*), ma anche diritti in via di definizione (*jus condendum*), alla cui promozione non sono indifferenti le spinte che vengono dalle ricerche accademiche, dai dibattiti pubblici delle società democratiche e dalla stessa azione educativa delle scuole quando queste sensibilizzano bambini e giovani che crescono con una visione correttamente 'alternativa' del bene-natura;

- **ecologia ed ecosofia** o, detto altrimenti, conoscenza critica ai fini di una saggezza di vita, o ancora: passare dallo studio dei fenomeni estrinseci alla percezione del loro valore di senso e quindi alla adozione di stili di vita. Non dunque l'informazione fine a se stessa (basterebbe wikipedia), men che meno la denuncia retoricamente allarmistica (non è il caso di scimmiettare a scuola il 'terrorismo' mediatico dei social network o di certi movimenti oltranzisti), ma una lettura documentata e critica del fenomeno, che dalla consapevolezza riflessa conduca a modelli di pensiero, a criteri etici di giudizio e a stili di vita da coniugare contestualmente con le classiche educazioni ai diritti umani, all'intercultura, alla cittadinanza;

- **prevenzione e restaurazione**, o educazione responsabile a evitare anzitutto le cause scatenanti gli abusi anti-ecologici nell'ambiente, e offrire insieme competenze di intervento per sanare gli effetti dei comportamenti trasgressivi; l'educazione privilegia ovviamente la prima strategia (diagnostica), ma offre competenze per ridurre e eliminare, partendo almeno dal vissuto quotidiano, le ricadute perverse di condotte anti-ecologiche, proprie o altrui (terapeutica). In termini etici, si potrebbe tradurre questo criterio con il binomio *giustizia – carità*, dove l'osservanza preventiva delle regole vigenti (legalità) per onorare il patto di giustizia sottoscritto nella convivenza civile, è sempre preferibile alla riparazione delle malefatte dovute alla trasgressione delle leggi, riparazione che non verrebbe garantita se non subentrasse spesso la *carità* o la gratuità del volontariato, dell'assistenza dei servizi sociali, delle "campagne" antirifiuti, anti-inquinamento ecc.

### NELL'EDUCAZIONE SCOLASTICA

E' inteso che di educazione alla custodia del creato se ne deve fare, e se ne fa, in famiglia, in gruppi-movimenti-associazioni di vario tipo, se ne fa attraverso i media, attraverso le iniziative di educazione degli adulti ... Qui mi limito ad alcuni cenni sommari sulla possibile azione della scuola pubblica, in particolare della scuola di religione nel sistema italiano. Con un cenno, in ultima, al contributo atteso anche dalla catechesi della comunità credente.

---

*custodia del creato*, in Uff.Naz. Cei per i problemi sociali e il lavoro (ed.), *Custodire il creato. Teologia, etica e pastorale*, Edb, Bologna 2013, pp. 17-31; L. Luatti (ed.), *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline*, Carocci, Roma 2009; P. Malavasi (ed.), *L'impresa della sostenibilità. Tra pedagogia dell'ambiente e responsabilità sociale*, Vita e Pensiero, Milano 2007; L. Mortari, *Sviluppo sostenibile e educazione ambientale*, Cogeme, Iseo 2002; M.T. Pontara Pederiva, *La terra giudizio di Dio. Educare alla responsabilità per il creato*, Edb, Bologna 2013.

**1. Finalità e obiettivi di un' "educazione al creato" in ambito scolastico** – Nessuno ignora che il tema dell'ecologia è entrato da buon tempo, sia pur in ritardo rispetto a sistemi scolastici stranieri, nei programmi della scuola italiana: fin dal 1979 nella scuola media (non come materia, ma solo come settore subalterno della educazione tecnica) e dal 1985 nel Programma nella scuola primaria, dove, pur senza essere una materia a sé (fortunatamente, per certi versi), l'attenzione ambientale è diffusa trasversalmente in varie aree di apprendimento. Con la riforma Moratti l'educazione ambientale viene riconosciuta tra le finalità generali della scuola, e inserita nel contenitore "Educazione alla convivenza civile" sia nella primaria che nella secondaria di I grado, ma delineata purtroppo sulla base di un improbabile accumulo posticcio di competenze e di conoscenze<sup>4</sup>.

Non è qui il luogo per entrare nel merito tecnico della disciplina scolastica, tanto meno nella definizione curricolare per livelli e cicli di scuola. Dovrei assumere il gergo del linguaggio e l'ottica di chi stende programmi o redige libri di testo per la scuola. Ma tento comunque di dare un esempio di quadro di possibili obiettivi scolastici di una "educazione al creato", per capire come su un simile base di obiettivi comuni possano – e debbano - armonizzarsi anche analoghi e specifici obiettivi dell'educazione religiosa all'ambiente (nell'Irc e, fuori scuola, nella catechesi)<sup>5</sup>. Chiaro che anche l'educazione ecologica mira a coprire e soddisfare la "domanda educativa" della persona nella diversità delle sue dimensioni: cognitive, affettive, etiche, giuridiche, politiche, comportamentali. Quindi, orientativamente, diremmo che:

A/ tra gli *obiettivi educativi a lungo termine* – cioè nell'orizzonte della conclusione degli studi secondari -possono figurare almeno i seguenti:

- conoscere le risorse, le potenzialità e i limiti dell' habitat, del pianeta, del cosmo e quindi i limiti dello sviluppo sostenibile;
- formare e formarsi alla giustizia e alla partecipazione economico-politica, come dimensione etico-politica di uno sviluppo sostenibile e umanamente degno;
- educare e educarsi alla pace, ai valori e all'impegno per il bene comune umano, nella differenza delle culture e nella uguale dignità delle persone;
- esercitarsi alla creatività, allo spirito di iniziativa, alla imprenditorialità (nella linea delle otto competenze di base del Consiglio Europeo)<sup>6</sup>;
- acquisire una formazione spirituale e morale che faccia propri stili di vita liberi, autonomi, responsabili, solidali, coscienti di essere, individualmente e collettivamente, soggetti, e insieme oggetti, di sviluppo e/o di manipolazione<sup>7</sup>.

B/ tra gli *obiettivi a breve e medio termine* (da commisurare secondo la progressione dell'età):

- "alfabetizzare" in materia di ambiente, o far acquisire i saperi, le abilità mentali e le competenze di ogni cittadino deve disporre per situarsi correttamente nell'ambiente e nei rapporti verso l'ambiente;
- far prendere coscienza della molteplicità dei problemi (di igiene, di sicurezza, di estetica, di fruizione economica ... ) che la gente si pone in rapporto all'ambiente concreto (come aria, acqua, suolo, condizioni abitative, alimentazione, vie di comunicazione, ecc.);

---

<sup>4</sup> Ciò che fa dire al prof. Luigi Guerra dell'Università di Bologna che "si tratta in sintesi di una elencazione disomogenea e scollegata di competenze tra le quali si ritrova di tutto, senza una indicazione pedagogica e culturale di scenario capace di dare senso unitario a questa prospettiva educativa", in "Orientamenti Pedagogici", 55 (2008) 6, p. 983.

<sup>5</sup> Può essere illuminante, per chi fosse interessato, curiosare tra gli innumerevoli programmi e libri di testo in un uso nelle scuole, in Italia e in Europa, al fine di individuare su quali costanti cognitive e su quali priorità etiche giocano le politiche educative scolastiche in un dato periodo della storia nazionale o in un dato segmento della scolarità, o nel passaggio da una riforma scolastica all'altra. E quali conseguenze ha comportato e comporta per la formazione e riqualificazione degli insegnanti. A livello di direttive educative sovranazionali in materia, si possono confrontare utilmente i ricorrenti programmi dell'Unesco, dell'Unicef, del Consiglio d'Europa. Di quest'ultimo si veda, per esempio, la ricca serie di strumenti prodotti per l'educazione alla cittadinanza democratica e ai diritti umani: *Human Rights Education in the School Systems of Europe, Central Asia and North America. A Compendium of Good Practice*, pubblicazioni a cura dell' OSCE/ODIHR, Varsavia 2009, o anche *l'Handbook on values for life in a democracy*, éditions du Conseil de l'Europe, Strasbourg 2009: in ambedue le pubblicazioni viene dato ampio spazio ai valori del vivere democratico veicolati e promossi proprio dalla cura-preservazione-condivisione della qualità dell'ambiente.

<sup>6</sup> Cf. Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a "competenze chiave per l'apprendimento permanente", 2006/962,ce).

<sup>7</sup> Per uno sviluppo di questi obiettivi si veda C. Nanni, *Educazione e ambiente*, in "Orientamenti Pedagogici", cit. pp. 995-1006.

- far percepire all'alunno il "posto" che occupa nell'ambiente umano che ha ricevuto da altri, e il ruolo attivo che ora deve prepararsi a svolgere per preservare, abbellire, umanizzare l'ambiente, per poterlo riconsegnare migliorato a chi verrà dopo di noi;
- rendersi conto della rilevanza dei propri comportamenti pro o contro l'ambiente, e saper quindi misurare la responsabilità dei propri atti, e accettarne le conseguenze;
- prender atto della grande diversità di comportamenti umani - individuali, familiari, collettivi - che influiscono sulla qualità fisica e sociale dell'ambiente abitativo;
- far adottare gradatamente, previa motivazione e susseguente verifica, comportamenti che tendano a divenire habitus, cioè stile di vita congruente e possibilmente gratificante per sé e per gli altri;
- esser capaci di correlare i micro-problemi dell'ambiente locale con i macro-problemi dell'ambiente nazionale o mondiale, e viceversa;
- prender coscienza dell'imprescindibile capitale culturale ed etico, oltre che biologico, connesso alla cura dell'ambiente;
- prepararsi a prendere decisioni ecologiche equilibrate, contestuali, solidali, verificabili;
- ipotizzare forme e modi per poter domani influenzare positivamente le decisioni politiche e economiche delle autorità locali in materia di ambiente (educazione etico-economica).

2. Quanto all'adozione di **metodologie da privilegiare** nell'educazione ambientale, si rivela tuttora plausibile per l'efficacia dimostrata il noto e collaudatissimo procedimento latino-americano "vedere-giudicare-agire", che tradurrei in italiano, e in termini di pedagogia scolastica, con una terna di verbi analoghi, ma con l'integrazione di un quarto importante termine (va da sé che le enumerazioni che seguono sono qui solo esemplificative, nell'intento di evocare la complessità e l'articolazione delle componenti del processo educativo in questione):

- **conoscere** : a) il *lessico di base*: beni ambientali, biodiversità, biodegradabilità, bioenergia, demografia, ecocatastrofe, ecocompatibilità, energia alternativa, inquinamento, rifiuti tossici, sfruttamento, sviluppo sostenibile, territorio, ecc. – b) le *componenti e i processi* : ambito biologico o biosfera, ambito fisico o atmosfera e idrosfera, ambito sociale o tecnosfera e sociosfera ... – c) i *soggetti, i centri di potere e il loro funzionamento a riguardo della gestione dell'ambiente*: amministrazioni locali e centrali, banche, commercio, industrie, ecc. – d) importanti documenti mondiali, europei e nazionali, relativi alla questione ecologica, per es. i principi di diritto internazionale in materia di tutela ambientale, di tutela dei beni culturali, del paesaggio ecc. – e) l'evoluzione storica recente del problema ambientale e le soluzioni ipotizzate, adottate o rifiutate - f) *temi o argomenti* maggiormente appetibili e utili (per adolescenti): *ecologia personale*: il corpo, la sua cura, la sua sofisticazione: cosmetici, tatuaggi; gli abusi voluttuari: fumo, alcool ; alimentazione in casa e fuori; comportamenti a rischio: velocità, sport estremi; *ecologia familiare e sociale* : relazioni interpersonali e di gruppo; partecipazione alla gestione della comunità locale; volontariato e associazionismo; ecologia ambientale: spreco alimentare, consumi energetici, inquinamento acustico ...

- **valutare**: è la fase più impegnativa, che richiede la padronanza di un minimo di criteri di giudizio, i quali vanno chiesti alle diverse ma talora contrastanti 'visioni' della realtà: la visione economica, filosofica, teologica, etica, scientifica; ineludibile il confronto tra le diverse interpretazioni, tra queste e le convinzioni di partenza degli alunni, presumibilmente emotive o carenti di argomentazioni: far superare convinzioni emotive o pregiudizi per maturare un giudizio ragionato e condiviso, nel rispetto della differenza delle opinioni personali; far superare pure la contraddizione dell'ideologia ambientalista che, per esaltare i doveri verso l'ambiente fisico e animale, molto meno si cura dei doveri verso la persona umana, la sua vita, i suoi diritti; ovviamente, per una valutazione-educazione dal punto di vista della fede e della teologia (come accennerò appresso), si fa ricorso alla coscienza creaturale del credente, che è non solo senso della dipendenza originaria da Qualcuno che ci precede, ma anche senso di una responsabilità storica con-creativa che impegna ognuno a farsi carico di una creazione tuttora *in fieri* ;

- **scegliere**: non è ancora vera educazione quella che non arriva a far maturare atteggiamenti, comportamenti, stile di vita. La capacità di decidersi a ragion veduta per una opzione in presenza di più alternative possibili è indubbiamente segno di una educazione (e auto-educazione) riuscita. L'importante è

far interiorizzare motivazioni solide tali da sostenere – razionalmente e affettivamente – le scelte comportamentali, pena il gregarismo del “così fan tutti”. Motivazioni solide sono quelle basate su valori come la solidarietà, la giustizia, la dignità della persona, i diritti umani, la reciprocità democratica, ma anche il gusto estetico, la cura dell’igiene, il ben-essere in società e tra generazioni ... Non limitarsi al discorso retorico sulle responsabilità, ma farle esercitare di fatto<sup>8</sup> ;

- *verificare*: non solo le conoscenze e le capacità acquisite, ma verificare se e fino a che punto le scelte operative si siano tradotte in precisi atti concreti e soprattutto in uno stile continuativo di vita; tappa spesso dimenticata nell’educazione scolastica, che si limita generalmente a misurare il rendimento cognitivo, ma ignora o dimentica di coltivare le sfere altrettanto importanti dell’affettività, degli ideali, delle convinzioni, dei comportamenti. Quando poi manca sistematicamente una “cultura della verifica” viene vanificata gran parte delle fatiche educative, ci si condanna a ripetere gli stessi errori, non si trovano incentivi per migliorare ...

3. L’educazione al rispetto attivo del creato fa parte di quelle attenzioni pedagogiche che non vanno confinate in una sola materia scolastica, perché tutte le discipline, quale più quale meno, hanno un potenziale conoscitivo ed etico che coinvolge il rapporto culturale tra uomo e natura. Solo un cenno men che allusivo ad alcune possibili **integrazioni di educazione ambientale in alcune materie**. Per esempio:

- in *Fisica, chimica, scienze naturali*: la necessaria e legittima conoscenza dei dati positivi da garantire in base all’ottica epistemologica specifica di questa gamma di saperi non dovrebbe chiudere la visione dell’ordine cosmico in un orizzonte vetero-positivistico o materialistico, non foss’altro per coerenza con il noto principio che ogni conoscenza umana avviene pur sempre inevitabilmente “ad modum cognoscentis”. Al di qua e al là di ogni oggetto conosciuto permane un’eccedenza ‘antropica’, un margine inesplorato e inesplorabile di mistero, uno iato invalicabile che ci fa esclamare “perché?” dopo aver conosciuto il “come”, il “dove”, il “quanto” delle cose esistenti in natura ... Le stesse dimensioni in-finitesimali micro e macro del cosmo, inattingibili dalla ragione e dalla stessa immaginazione, impongono un umile assoluto ritegno contro ogni presunzione prometeica ...

- in *Storia*: non studiare solo la desueta (e educativamente deprecabile) *histoire-bataille* - materia nata e orientata, com’è noto, in funzione della costruzione dei giovani stati nazionali in cerca di egemonia, in un clima quindi di cultura etnocentrica e nazionalistica – ma coinvolgere nell’evoluzione della storia civile, politica ed economica, anche la storia non solo geologica della Terra, ma la storia dell’ecumene, del territorio abitato e sofferto, delle sue trasformazioni, alterazioni, colonizzazioni, dei suoi sfruttamenti attuali, fino a integrare questo approccio con la Geografia antropica, con le Scienze della Terra e della Vita<sup>9</sup>.

- in *Arte*: le opere artistiche sono solo manufatti da leggersi con canoni estetici, o anche creazioni che rivelano un ‘bello’ già insito nella natura, e proprio perché insito nella natura? Colori, forme, proporzioni

---

<sup>8</sup> Un esempio banale ma significativo: nelle scuole giapponesi non esistono bidelli, la pulizia dei locali è assicurata dagli alunni stessi; fin dalle prime classi elementari i bambini si muovono da soli con i mezzi pubblici anche nelle grandi metropoli, grazie anche a un ambiente urbano, tutelato scrupolosamente da misure di prevenzione, tali da offrire sufficienti garanzie di sicurezza sociale per tutti.

<sup>9</sup> Scrive l’antropologo americano Clifford Geertz che “anche le catastrofi naturali ci ricordano come le civiltà siano mortali. I Maya, i Vichinghi, certe popolazioni indiane d’America, non hanno saputo reggere alle sfide dell’ambiente; significativo il caso dell’isola di Pasqua, dove gli abitanti distrussero la foresta precipitando nella fame, nell’omicidio e nel cannibalismo” (in *Domenica del “Sole24ore”*, 13 marzo 2005).

imitano, trasfigurano, esaltano il creato. Analizzare la seducente correlazione intrinseca tra etica e bellezza<sup>10</sup>, o “abitare la sobria bellezza della creazione”, come invita il teologo Ch. Théobald<sup>11</sup>.

- in *Diritto e Economia*: una priorità emergente per l'uomo d'oggi e di domani è la tutela del creato come presupposto della sopravvivenza del genere umano; le legislazioni nazionali in materia e le ragioni della loro evoluzione attuale; l'analisi etica delle forme e dei processi di investimento che coinvolgono paesaggio, giacimenti, coltivazioni, atmosfera, ecc.

- in *Educazione alla cittadinanza*: il rispetto della natura e dell'ambiente come fondamentale condizione per la convivenza e la coesione sociale; i valori della democrazia si estendono alla fruizione “giusta” dei beni comuni della polis, e quindi alla loro salvaguardia e alla loro responsabile e solidale condivisione.

Questi cenni semplicemente allusivi, che potrebbero prolungarsi su altre materie del curriculum scolastico, hanno l'unico scopo di ricordare come l'educazione ambientale sia impegno trasversale all'insieme della cultura scolastica, e come ogni sapere strutturato in disciplina autonoma non possa sottovalutare questa sua dimensione senza venir meno alla sua funzione educativa.

### NELL'ISTRUZIONE RELIGIOSA SCOLASTICA

Gli attuali Programmi ufficiali per l'insegnamento della religione cattolica (Irc) per i vari gradi di scuola hanno solo allusioni implicite o marginali al tema ambientale. Sono chiaramente espliciti, com'è ovvio, su certi contenuti “veritativi” della Bibbia e della dottrina cattolica, quali: la creazione, Dio creatore, l'impegno del cristiano per “costruire e abitare la città terrena”, il nodo scienza e fede, cosmologia ed escatologia, l'etica dell'uso dei beni materiali e della loro destinazione.

1. Ci chiediamo, in primo luogo, quali **competenze di base** si dovrebbero far conseguire in materia di custodia del creato, nello specifico disciplinare dell'Irc, tenendo conto della continuità/complementarità con il quadro di obiettivi segnalati sopra per l'educazione scolastica in generale. Articolerei una proposta esemplificativa di un percorso didattico in questi termini (qui necessariamente schematici e non esaustivi):

#### ■ *A livello biblico-teologico:*

- una comprensione, aggiornata a una seria esegesi biblica adeguata all'età dell'alunno, dei racconti di creazione, per saper distinguervi il genere letterario simbolico da quello cronachistico-storico;
- conoscenza delle interpretazioni, abusive e corrette, del mandato genesiaco “dominate la terra ...”;
- conoscenza basilare della cosmologia biblica (mediante esercizi di approcci esegeticamente corretti di testi biblici in materia), messa a confronto con la cosmologia scientifica odierna;
- comprensione della nozione biblica di uomo come unità psico-fisica, rispetto alla nozione dualistica corpo-anima ereditata dalla antropologia cristiana (declinata nei dogmi, nella liturgia, nella spiritualità...);
- Dio biblico creatore e mondo-creatura: de-sacralizzazione della natura e origine della laicità come valore.
- una corretta concezione teologica della risurrezione di Gesù, come inaugurazione della nuova creazione, e relativa comprensione dell'eucaristia come ‘corpo risorto’ del Signore;
- ...

---

<sup>10</sup> Scrive mons Bregantini nella prefazione al libro sopra citato di M.T. Pontara Pederiva: “(...) Ecco la riscoperta della bellezza nei monasteri, sulla scia dei grandi santi medievali: Francesco, Benedetto e Ildegarda di Bingen. Da loro dobbiamo e possiamo imparare le virtù ecologiche, che vanno insegnate nelle scuole e nelle parrocchie, piuttosto lente e tardive in questo lavoro educativo! A differenza dei monasteri e dei santuari, che grandemente coltivano l'arte dell'educare al creato. La controprova l'ho più volte amaramente sperimentata in Calabria: i paesi di mafia sono i più brutti, trascurati, disordinati. L'opposto dei monasteri. Perché la bellezza interiore produce quella esterna, come la bruttezza e cattiveria del cuore si riflette sul paesaggio trasandato e sudicio. Per cui posso affermare, con forza, che *il gusto del bello è la miglior forma di antimafia*”.

<sup>11</sup> Ch. Théobald, *Il cristianesimo come stile. 1*, Edb, 2009, p. 434. E continua: “Abbiamo bisogno di capire come e perché in occidente si è instaurato un divorzio tra la sfera delle belle arti da una parte, e la religione dall'altra, lasciando aperta una pluralità di atteggiamenti ‘spirituali’ nei confronti del bello, atteggiamenti spesso spinti all'estremo, nelle società postmoderne, e cioè l'anestesia dei sensi oppure l'estetizzazione a oltranza di tutte le proposte di senso”.

■ *A livello storico-fenomenologico:*

- comprensione della categoria semitica del tempo storico, lineare, progressivo, rispetto alle nozioni di tempo a-storico, circolare, delle religioni orientali;
- distinzione tra modelli cosmologici religiosi (biblici e di altre tradizioni) e concezioni postbibliche, filosofiche e scientifiche;
- conoscenza dei termini fondamentali del problema scienza-fede e della sua evoluzione da Galileo ad oggi;
- comparazione della cosmologia biblica con le cosmologie o cosmogonie di altre religioni mediorientali
- aggiornamento sugli argomenti del dibattito-scontro tra evolucionisti e creazionisti: l' "intelligent design";

- ...

■ *A livello antropologico-esistenziale:*

- consapevolezza del diritto personale e sociale al 'ben-essere' nell'ambiente quotidiano, ma anche dei suoi necessari vincoli e inevitabili limiti;
- capacità di valorizzare il tempo libero privilegiando contatti con la natura circostante, investendo in iniziative a favore della *qualità di vita* propria e altrui;

...

■ *A livello etico-operativo:*

- saper "vivere il territorio" come spazio 'donato in prestito' al gruppo umano che lo occupa, come spazio elaborato dalla fatica delle generazioni precedenti e da riconsegnare, possibilmente migliorato, alla generazione che viene;
- individuare un sano equilibrio tra gli eccessi ideologici correnti (naturismo, animalismo, esotismo, nostalgie del ritorno alla natura primitiva...) e il fatalismo qualunquista di chi, senza scrupolo, consuma, sfrutta, spreca, danneggia ...
- disporre di criteri di valutazione etica circa la produzione, il commercio, il consumo di beni naturali (animali, vegetali, atmosferici) appartenenti anzitutto alla comunità umana prima che a eventuali proprietari privati;
- distinzione e armonizzazione tra privato e pubblico in fatto di diritti alla fruizione del patrimonio naturale
- adottare progressivamente comportamenti e stili di vita consoni alla sobrietà e alla solidarietà.

2. **Temi sensibili** (esempi) – Nell'istruzione religiosa scolastica, certe rappresentazioni "religiose" acquisite dall'infanzia e rimaste a livello preconsciouso fino all'adolescenza e oltre, fanno da ostacolo a una corretta comprensione critica della verità. Lo si constata di frequente anche quando si affrontano temi come quelli della creazione e verità connesse. L'educazione al creato è quindi anche un'occasione per una verifica e una rettifica di tali rappresentazioni erranee o precomprensioni spontanee. Qualche esempio (ancora una volta, per cenni allusivi, che meriterebbero in altra sede di essere argomentati con ragioni, bibliche, teologiche):

▪ *Dio creatore* : Alla classica espressione "Dio ha creato il mondo" (visione fissista, statica, mitologica) sarebbe teologicamente più corretto sostituire "Dio crea, o sta creando, il mondo". Lo sta creando perché la "sua mano" si serve oggi della nostra, sue creature; si serve della nostra azione nel mondo e nella storia (senza per questo cedere a concezioni panteiste di tipo spinoziano...). Lo sta creando, perché Dio è l'eterno Presente, è colui che viene e che verrà, e anche per questo è decisamente improprio sequestrarne l'azione in un passato concluso. Certo però che l'incipit biblico di Genesi 1,1 starà sempre come un macigno a sbarrare la strada a questa correzione linguistica e concettuale.

▪ *Dio onnipresente?*: l'idea "deista", diffusa fino ai catechismi moderni, che Dio sarebbe presente uniformemente "in cielo, in terra e in ogni luogo" è deleteria: impedisce di cogliere le sue venute storiche. "Dio come amore non è presente se non là dove un uomo ama. Il Dio dei cieli stellati e degli spazi immensi parla solamente a chi ha già parole depositate dentro di sé, a chi si è già sentito amato"<sup>12</sup>. Certe tendenze di

---

<sup>12</sup> Cf. C. Molari, *Reazioni teologiche all'evoluzionismo e sua recezione*, in "Credere oggi", vol. 29 (2009) n.168, pp.67-70.



una religiosità alla New Age coltivano volentieri un certo panteismo naturalistico, dove è difficile sceverare il labile confine tra ricerca sincera del trascendente personale e le facili derive dell'estetismo, del romanticismo, dello sperimentalismo.

▪ *Dio come causa diretta?* Credere che Dio intervenga direttamente nel compiersi di un miracolo vuol dire crederlo anche responsabile ipso facto dei cataclismi, dei terremoti, delle malattie. La causalità di Dio creatore non è e non può essere immediata (è credenza da animisti o da fatalisti). Il Dio biblico invece lascia che il mondo creato, “che ancora soffre le doglie del parto”, segua le leggi che lui ha immesso nel cosmo. Una delle leggi fondamentali è appunto la storicità, la progressività, l'evoluzione della creazione da stadi imperfetti a stadi via via più prossimi alla maturazione finale. Il limite è insito nella condizione creaturale, che a sua volta obbedisce alla forza della causalità interna alle leggi della natura<sup>13</sup>.

▪ *Monoteismi storici e religioni cosmiche:* ciò che differenzia le religioni abramitiche dalle altre religioni è che le prime sono rivelazioni storiche, si realizzano nelle vicende storiche di un popolo, concepiscono la salvezza come atto di libertà nel tempo, mentre le seconde si iscrivono in una concezione del Sacro perenne diffuso nel cosmo e in certi elementi della natura fisica (fiumi e montagne sacre, venerazione di animali, autoredenzione mediante l'ascesi e il trascendimento della materia, le credenze della reincarnazione, ecc)<sup>14</sup>. Il Dio cristiano non passa attraverso la contemplazione dell'ordine cosmico dato una volta per sempre, ma è entrato nella storia e realizza salvezza mediante impegno libero nella storia, una storia che non cessa di venire “per fare nuove tutte le cose”.

▪ *Strutture di peccato* - Nel trattare di etica ambientale, e dunque di etica economica, una delle categorie chiave da non sottovalutare nell'insegnamento religioso è quella di “strutture di peccato” (cf *Sollicitudo rei socialis*, 28), concetto che si attaglia per indicare trasgressioni o abusi di persone o gruppi, che, prevaricando sistematicamente sull'ordine costituito (sia esso sociale o ecologico), pongono le premesse per creare e legittimare un sistema alternativo anti-sociale e anti-ecologico. Industrie che dilapidano le risorse naturali, banche che finanziano produttori di armi, manifatture che sfruttano il lavoro minorile sono esempi di strutture di peccato, nella misura in cui non solo strumentalizzano la persona ai fini del profitto commerciale, ma deturpano ed esauriscono per scopi privati le risorse naturali che appartengono di diritto a tutti, comprese le generazioni a venire.

## NELLA CATECHESI

E' pacifico che quanto ho accennato in ambito di Irc scolastico può esser fatto valere come presupposto e in parte anche come contenuto per l'educazione della fede, sia giovanile che adulta. Le fonti classiche della catechesi italiana (il Documento di base, i nuovi catechismi, i più recenti documenti sull'evangelizzazione e l'iniziazione) non ignorano la responsabilità del creato, ma non ne fanno certo una priorità.

Varrebbe invece la pena puntare più decisamente sulla sperimentazione di itinerari educativi che aiutino a coniugare meglio biografia personale e contesto ambientale, storia della comunità locale e natura, esperienze spontanee di religiosità naturale (complice l'enfasi su certa spiritualità à la carte) e esperienze indotte di fede comunitaria<sup>15</sup>.

---

<sup>13</sup> In occasione di certe catastrofi (come il Vajont) o di terremoti (nel Friuli, in Irpinia...), alcune chiese locali si erano attivate per produrre strumenti per itinerari catechistici ad hoc, dove uno degli obiettivi era appunto quello di far superare la diffusa convinzione popolare di essere vittime di un castigo di Dio. A 50 anni dal disastro del Vajont, si veda la riflessione teologico-pastorale riccamente documentata di S. Morandini, *Un evento e un cammino di Chiesa*, in “Settimana”, n.35, 6 ottobre 2013, pp. 8-9.

<sup>14</sup> In una stagione come la nostra, in cui non solo è inevitabile, ma è decisamente auspicabile che si promuova una didattica interreligiosa, un rischio (o forse una chance?) è quello di perdere di vista la *specificità storica* della fede cristiana per assimilarla troppo facilmente con altre concezioni del divino, che invece privilegiano la *via cosmica*. Il discorso pedagogico sulla custodia del creato trova posto comunque in tutte le religioni, nonostante evidenti diversità di approccio e di significati. Notevoli spunti di riflessione comparatista e relativi materiali didattici sono offerti da un dossier della rivista “Insegnare Religione”, 2006, n.2, pp. 18-36, a cura di A. Bollin, con interventi di S. Morandini e G. Dal Ferro.

<sup>15</sup> *Ecologia per il futuro*, in “Regno-documenti” 2012, n.13, pp. 429-440.

1. In un notevole documento del 2012, il gruppo di lavoro “Ecologia e ambiente” della Assemblea dei vescovi francesi ha così motivato il posto che sempre più dovrà spettare alla catechesi sul creato nel futuro della proposta cristiana:

“A motivo della profonda solidarietà esistente fra l’uomo e il mondo creato, teologia e catechesi della creazione sono ormai parte essenziale di qualunque proposta cristiana. Una tale catechesi:

- deve esporre, sulla base dell’antropologia biblica, la responsabilità specifica dell’uomo in rapporto al resto della creazione e mostrare in che cosa questa visione del ruolo profondo dell’uomo è conforme al progetto di Dio;

- dovrà necessariamente integrare la nozione di ‘ecologia umana’, alleata con quella di ‘sviluppo integrale’, mostrare l’incoerenza, addirittura la contraddizione che vi è a “chiedere alle nuove generazioni il rispetto dell’ambiente naturale se non si rispetta il diritto alla vita e alla morte naturale, se si rende artificiale il concepimento, la gestazione e la nascita dell’uomo, se si sacrificano embrioni umani alla ricerca” (cf. *Caritas in veritate*, 51);

- è necessaria per sensibilizzare i cristiani ai fondamenti del proprio impegno per il rispetto della creazione e per invitarli a nuovi stili di vita;

- potrà essere elaborata se si sviluppa una ricerca teologica che sappia dimostrare il carattere unico e indivisibile del ‘libro della natura’, “sul versante dell’ambiente come sul versante della vita, della sessualità, del matrimonio, della famiglia, delle relazioni sociali, in una parola dello sviluppo umano integrale”.

Una catechesi più mirata ai valori positivi del cosmo naturale non può ridursi dunque a banali regole di galateo o di educazione civica, ma punta all’educazione di una **coscienza creaturale**, che è insieme unapersi dipendenti da una catena di attivi creativi di cui Dio è origine, è presenza attuale, ed è orizzonte finale, e unapersi co-responsabili della sorte della creazione di cui siamo parte, a partire dalla singolarità della propria persona fino al rispetto delle leggi che regolano la sussistenza dell’ecosistema che ci circonda.

In questa ottica, il mistero centrale dell’**incarnazione** resta, per il credente, il fatto che motiva e valorizza il rispetto della dignità della natura umana, e dunque anche della creazione intera; creazione assunta e “corredenta” in qualche modo dall’umanità di Gesù (rinvio qui alla contestuale riflessione liturgica del nostro seminario).

2. In epoche passate la catechesi ha potuto conoscere certe derive come uno spiritualismo disincarnato e individualista, preoccupato di “salvarsi l’anima”, o il dottrinarismo delle formule a memoria, o il moralismo della precettistica; in tempi recenti la catechesi ha adottato lo slogan efficace del coniugare fede e vita, ed è stato un notevole guadagno in qualità di contenuti e di percorsi; un passo ulteriore auspicabile potrebbe essere quello di integrare il binomio fede-vita, o Dio-uomo, con un terzo termine, il creato appunto. Ma occorre che tale integrazione non avvenga per sovrapposizione quantitativa di un capitolo o di qualche unità didattica in più. Un approccio educativo al creato andrebbe pensato come **tema generativo** trasversale all’insieme degli attuali itinerari di iniziazione e di catechesi, operazione che darebbe respiro e orizzonte nuovo ai consueti nuclei portanti della fede.

Certo, in una logica della gerarchia delle verità (UR 11), la verità del creato non può che situarsi come seconda rispetto alla triplice centralità del Creatore (prima creazione), del Cristo che l’ha redenta (nuova creazione) e dello Spirito che la sta portando a compimento nell’eschaton. Ma questo creato è pur sempre il luogo, l’unico luogo, dove Dio parla e l’uomo ascolta e risponde; è il tempo, l’unico tempo, in cui il dialogo Dio-uomo si fa salvezza, e questa salvezza iscritta nella storia è salvezza dell’uomo e insieme compimento del cosmo.

Questa ipotesi di ‘curvatura’ della catechesi verso la **struttura triadica Dio-uomo-cosmo** non è percorribile senza un previo ripensamento teologico, che tenti, all’interno delle sensibilità emergenti della cultura contemporanea, una ‘riscrittura’ dei fondamentali della fede cristiana, articolati non tanto per essere trasmessi come patrimonio dottrinale (sarebbe ancora la logica del Catechismo della Chiesa cattolica), ma ripensati simultaneamente come contenuto e come forma della fede, sulla traccia promettente, per esempio, della nota opera *Cristianesimo come stile* del Théobald.

3. In attesa di ulteriori riflessioni teologiche ed ermeneutiche, può essere intanto stimolante un esempio di itinerario catechistico collaudato in questi anni nel Québec<sup>16</sup>. Un modello strutturato su cinque “racconti fondamentali”, di cui almeno i primi due sono decisamente centrati sul mistero del creato. Ne riporto i titoli:

- *il racconto di una terra amata, visitata e abitata da Dio*
- *il racconto della genesi della vita e del destino dell’universo*
- *il racconto di un sogno spezzato e della speranza ritrovata*
- *il racconto dell’invito alla fraternità tra gli uomini*
- *il racconto delle cose cominciate ma non ancora compiute.*

Non si tratta di “contenuti” da trasmettere, spiega il testo, ma di narrazioni che fanno pensare, che illuminano situazioni e avvenimenti quotidiani vissuti nel proprio ambiente, a contatto con una natura seducente e misteriosa ma fragile e sempre minacciata. Un tentativo post-moderno, ma ancora principiante, di suscitare la fede senza ripetere necessariamente le formule del Credo (ma anche, ovviamente, senza negarle!), e di suscitarla in connessione con gli interrogativi che la condizione umana si pone di fronte all’universo, riconoscendolo come dono che gratifica e insieme come compito che responsabilizza.

---

<sup>16</sup> Cf. *Proporre la fede ai giovani oggi. Una forza per vivere*, a cura dell’Assemblea dei vescovi del Québec, Elledici 2001 (ed. or. Fides, Montréal 2000). I cinque “racconti” sono presentati a p. 64-76. Per rimanere nel Québec, segnalo per informazione una recente tesi che tenta di istruire una “definizione di una Pastorale della Creazione”, al fine di farla riconoscere come ministero nella Chiesa cattolica in Québec: [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6902/levesque\\_norman\\_2011](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/6902/levesque_norman_2011)