

SAGGI – ESSAYS

“PER FAR LA PACE...CI VUOLE UN FIORE”.
EDUCARE ALLA GIUSTIZIA CLIMATICA PER CO-
STRUIRE SVILUPPO SOSTENIBILE

“TO MAKE PEACE...IT TAKES A FLOWER”.
CLIMATE JUSTICE EDUCATION FOR SUSTAINABLE
DEVELOPMENT

Gabriella Calvano (Università degli Studi di Bari Aldo Moro)

Il riscaldamento del Mediterraneo, l'emergenza climatica, i processi migratori su base ambientale saranno le principali emergenze dei prossimi anni. La fruibilità del capitale naturale, sempre più rado e raro, sarà all'origine di conflitti, più o meno armati, tra popoli che hanno conosciuto poco la guerra perché cresciuti in quei Paesi ad alto reddito che hanno allargato la forbice sociale generando il paradosso delle disuguaglianze.

L'ambiente, inteso egoisticamente come risorsa ancor prima che generativamente come casa comune, diviene sempre più una questione di giustizia, di opportunità, di capacitazione, di diritti umani, elemento di pace positiva o di contrasto aspro e violento.

Partendo dal concetto di Antropocene e da una breve analisi del cambiamento climatico, il saggio si concentra innanzitutto sulla questione della giustizia climatica, per poi evidenziare la scarsa attenzione che viene prestata ad essa nei processi di educazione formale. Si sottolinea, poi, che tale mancanza rende l'educazione ambientale e l'educazione allo sviluppo sostenibile, seppur diffuse, meno efficaci di quanto si vorrebbe. L'articolo si chiude con una riflessione pedagogica sul motivo per cui il recupero di dimensioni come la giustizia, l'equità e il contenimento delle disuguaglianze

all'interno dei processi educativi, attuati con l'approccio dell'educazione alla cittadinanza globale, rende tali approcci più capaci di costruire pace, sostenibilità e futuro.

The warming of the Mediterranean, the climate emergency, and environmental migrations will be the main emergencies in the coming years. Natural capital will be less and less available. It will be the source of conflicts, armed or not, between peoples who have not directly experienced war. In fact, they have grown in high-income countries, which have widened the social divide, generating the inequality paradox.

Selfishly understood as a resource rather than the common home, the environment is increasingly a matter of justice, opportunity, empowerment, human rights. It can be an instrument for building positive peace or a harsh and violent conflict.

Starting with the concept of the Anthropocene and a brief analysis of climate change, the paper will first focus on the issue of climate justice and then highlight how little attention is paid to it in formal education processes. It will be emphasized that this lack makes environmental education and education for sustainable development less effective than desired. The paper closes with a pedagogical reflection on the reason why the recovery of dimensions such as justice, equity, and the containment of inequalities within educational processes, implemented using the global citizenship education approach, makes these more capable of peace, sustainability, and future.

1. Introduzione. Antropocene, contemporaneità, cambiamenti climatici

Quando nel 2000 Crutzen e Stoertmer utilizzarono per la prima volta la parola Antropocene ebbero modo di definirla come l'era in cui la specie umana influisce in maniera preponderante sugli equilibri naturali e sui sistemi biologici della Terra, producendo

conseguenze che sarebbero andate a impattare sulle generazioni future per millenni. Una tale definizione portò evidentemente alla considerazione che il rapporto tra uomo e natura andava rivisto, ripensato, ridefinito: la natura non più mero sfondo inerme e imperturbabile, ma contesto e sistema con cui l'essere umano interagisce costantemente. Non solo: il concetto di Antropocene considerava l'uomo “agente geologico” in grado di provocare conseguenze sul sistema terrestre simili a quelle che, in passato, erano considerate il risultato di eventi estremi o catastrofici come glaciazioni, eruzioni, alluvioni, etc. Se consideriamo le ultime proiezioni elaborate nei contesti ad esse deputati, la situazione rischia addirittura di divenire più preoccupante nei prossimi anni se pensiamo che entro il 2050 le stime delle Nazioni Unite ritengono che la popolazione umana sarà di circa 9,5 milioni di abitanti contro gli otto milioni odierni. È chiaro che, se non cambiamo rotta, gli impatti generati sul pianeta dalla specie a cui apparteniamo potrebbero essere devastanti.

Tra le principali espressioni dell'Antropocene o del Capitalocene, come direbbe Moore (2017), i cambiamenti climatici possono indubbiamente essere considerati il tema dei temi, per la loro onnicomprensività, trasversalità e pervasività.

Parlare di cambiamenti climatici, sebbene oggi sia questione considerata “alla portata di tutti”, non è semplice. Il Gruppo Intergovernativo sul Cambiamento Climatico, nel 2015, li definisce come la variazione dello stato del clima con alterazioni a carico della temperatura di aria, acqua, precipitazioni, umidità che persistono in un tempo prolungato (decadi o più). Le cause di questi cambiamenti sono molteplici, da ricondurre sia ad eventi naturali, quali eruzioni vulcaniche o modulazioni dei cicli solari, sia alla diretta conseguenza delle attività antropiche nell'uso massiccio del suolo o nell'alterazione della composizione atmosferica con introduzione eccessiva di CO₂, che intrappola grandi quantità di energia termica proveniente dal sole provocando un progressivo e costante innalzamento delle temperature.

La rapidità con cui i cambiamenti climatici si stanno verificando è ormai sotto gli occhi di tutti e i loro effetti stanno avendo un

impatto evidente su molte parti del pianeta. La possibilità di essere esposti a nuove malattie, a pandemie, aumenta notevolmente con i cambiamenti climatici: molte cose da cui dipendono la nostra salute e la prosperità futura sono in pericolo (Orr, 1994, p. 7). E sebbene «il riscaldamento globale [...] è un problema diverso dagli altri, sia per la sua scala sia perché riguarda principalmente il futuro» (Giddens, 2015, p. 10), tale preoccupazione non ha generato le necessarie azioni nei processi di mitigazione e di adattamento ai cambiamenti climatici (IPCC, 2022; Lamb et al., 2020), di cui il riscaldamento globale è al contempo causa e conseguenza.

Nonostante si sia rilevata negli ultimi anni una maggiore attenzione al tema, nei trattati internazionali, l'Accordo di Parigi su tutti, e nella “voce” delle fasce giovanili della popolazione (la “generazione Greta”), il rapporto tra cambiamenti climatici ed educazione è ancora un settore di ricerca nascente e poco teorizzato (Rousell, Cutter-Mackenzie & Foster, 2017) e manca ancora un'agenda condivisa a livello internazionale sull'educazione ai cambiamenti climatici (Stevenson, Nicholls & Whitehouse, 2017), con la conseguenza di un limitato inserimento del tema nei percorsi educativi e didattici, a qualsiasi livello dell'istruzione. A più di sette anni dall'Accordo di Parigi, il Programma delle Nazioni Unite per l'Ambiente continua, tuttavia, a sottolineare con forza come, a fronte del peggioramento delle condizioni di ogni forma di vita a causa delle alterazioni climatiche, la via da percorrere sia quella di educare alla comprensione dei cambiamenti climatici e all'adattamento a questa situazione, che è già presente, che è già in atto.

Nei paragrafi che seguono la questione dei cambiamenti climatici sarà affrontata accogliendo la prospettiva della giustizia climatica, la quale ripropone con forza sia il contributo che le discipline umanistiche forniscono nella comprensione delle dinamiche del sistema Terra sia la centralità dell'educazione quale vettore di costruzione di nuovi significati e di coscientizzazione rispetto alle questioni ambientali, della pace e della cittadinanza globale.

2. Cambiamenti climatici: una questione di giustizia globale

Come per tutti gli altri temi che si legano allo sviluppo sostenibile, anche i cambiamenti climatici non possono essere affrontati e, al limite, risolti ricorrendo esclusivamente alle discipline naturalistiche e/o tecnico-scientifiche. I cambiamenti climatici sono anche, e sempre, una questione di giustizia, una questione morale (Garnier, 2011), perché essi hanno un effetto diverso sulle persone. Questo effetto non solo è sproporzionato ma ha un impatto maggiore su chi è già vulnerabile. I Paesi più colpiti dalle ingiustizie ambientali e climatiche sono quelli a Sud del mondo (Agarwal & Narain, 2019), che hanno vissuto il versificarsi, in maniera sempre più frequente ed estrema, di uragani, inondazioni, piogge torrenziali, ondate di caldo, incendi. I cambiamenti climatici, cioè, ora come nei prossimi anni, avranno impatti soprattutto su chi ha minori opportunità a causa della propria razza (non bianca), età (bambini e anziani), genere (donne), condizione economica, su coloro che sono esclusi dagli spazi decisionali e di azione nei quali la stessa crisi climatica viene affrontata (Fitzgerald, 2022) e che vivono in zone costiere o in piccole isole e in territori legati soprattutto a un'economia agricola.

I cambiamenti climatici, dunque, intensificano le disuguaglianze. Enormemente. E anche quelle azioni che nascono con lo scopo, almeno proclamato, di mitigarli si ritrovano spesso ad essere veicolo di nuove povertà. È la condizione di chi subisce il peso delle misure adottate per ridurre i gas serra, ad esempio. Come avviene a Oaxaca, in Messico, dove si costruiscono parchi eolici su terre indigene per fornire energia a grandi imprese come la Coca Cola. Qui le popolazioni subiscono la scelta dell'insediamento dei parchi eolici, non ricevono un compenso proporzionato alle terre perdute, non hanno grandi benefici economici e spesso non possono fruire di alcun risarcimento in caso di danni, anche in termini di perdita della propria cultura (Zarate-Toledo, Patiño & Fraga, 2019).

In molti sostengono che i Paesi ad alto reddito sono titolari di un debito climatico nei confronti dei Paesi a Sud del mondo. Esso

è da imputare ad uno scambio ecologico ineguale, sia nel passato che nel presente, dovuto anche alla colonizzazione dell’atmosfera da parte degli stati imperiali (Hicket, 2020). Il cambiamento climatico è una forma di violenza lenta che per anni è stata esercitata nei confronti dei Paesi del Sud del mondo (Nixon, 2013) e «costituisce il più grande fallimento del mercato, più grande dei costi economici delle due guerre mondiali e della depressione economica degli anni Venti del secolo scorso messi assieme!» (Beck, 2008, p. 139).

Il Nord del mondo, tuttavia, non si è assunto le proprie responsabilità rispetto alle emissioni globali storiche. Per questo le riparazioni climatiche, i finanziamenti per il clima o gli aiuti dei Paesi industrializzati verso quelli post-coloniali non dovrebbero essere considerati solo in modo filantropico ma come una vera e propria presa di responsabilità dei danni provocati nel tempo e delle ingiustizie generate: essi hanno la «responsabilità morale di offrire un’assistenza adeguata» (Piguet, 2017, p. 17) e «devono dar prova della massima disponibilità al compromesso, anche se non sono loro i più vulnerabili al riscaldamento climatico» (Beck, 2008, p. 170).

Ad occuparsi di diseguaglianze generate a seguito dei cambiamenti climatici interviene, da qualche decennio, il movimento della giustizia climatica, il quale si propone di dare visibilità e lavorare contro tutte quelle diseguaglianze che proprio i cambiamenti climatici generano (Sultana, 2022). Non esiste una definizione condivisa di giustizia climatica (Schlosberg & Collins, 2014). Essa riguarda la prassi, intesa come riflessione e azione sul mondo per poterlo trasformare (Freire, 2018). La prassi della giustizia climatica chiede cambiamenti sistemici per affrontare le diseguaglianze, nella consapevolezza che non esiste mai una via unica al raggiungimento di tale forma di giustizia.

La giustizia climatica altri non è che una specificazione della giustizia ambientale, la quale si afferma nei primi anni ’80 come movimento di tipo sociale, costituito soprattutto da persone di colore che contestavano l’elevata esposizione all’inquinamento e ad altri rischi per la salute a cui proprio le comunità di colore e quelle maggiormente povere erano esposte (Chavis & Lee, 1987). La giu-

stizia climatica diventa, così, negli ultimi 40 anni, principio di riferimento per chi, in più parti del mondo, è impegnato in battaglie di natura ecologica. Essa si articola in quattro segmenti (Gonzalez, 2021, pp. 112-113):

- ingiustizia distributiva, che coincide con l'esposizione sproporzionata ai rischi ambientali, a danno soprattutto del Sud del mondo;
- iniquità procedurale, che consiste nella negazione di opportunità a prender parte ai processi decisionali. Il Nord del mondo domina le istituzioni della *governance* economica e ambientale globale, lasciando poco spazio agli altri Paesi;
- ingiustizia correttiva, legata al fatto che il risarcimento dei danni è minimo se non assente del tutto e raramente è davvero a vantaggio delle popolazioni più vulnerabili;
- ingiustizia sociale: il degrado ambientale si lega più facilmente ad altre forme di povertà ma anche a fenomeni quali il razzismo e alle diseguaglianze, come ci mostrano alcune analisi intersezionali.

Il movimento per la giustizia climatica si preoccupa di due tipi di giustizia: intragenerazionale e intergenerazionale. La giustizia intragenerazionale si sofferma su come i cambiamenti climatici impattano in modo differente sulle popolazioni umane. Come abbiamo visto, tale differenza incide negativamente soprattutto su chi ha contribuito meno a generare il problema. La giustizia intergenerazionale è quella che si stabilisce tra generazioni diverse, ad esempio ragionando sulla necessità per le generazioni attuali di proteggere e preservare le risorse terrestri a vantaggio della vivibilità del pianeta per le generazioni future.

Riferimenti alla giustizia climatica sono presenti nell'Accordo di Parigi (UNFCCC, 2015) ma gli obiettivi che esso propone difficilmente potranno essere raggiunti. Se ciò dovesse accadere, il mondo potrebbe sperimentare una delle più grandi ondate migratorie della storia moderna: oltre un miliardo di persone si sposte-

rebbero su base permanente, sia all'interno che all'esterno dei confini nazionali (UNEP, 2018). Le inondazioni e la siccità impedirebbero l'accesso al cibo e all'acqua per chi resta, mettendo a repentaglio i mezzi di sussistenza, intensificando la povertà e innescando disordini politici e guerre.

Le cronache ci mostrano, del resto, come il legame tra competizione per le risorse e i conflitti stia diventando sempre più forte in tutto il mondo, e non solo perché la scarsità delle prime può essere causa di “corsa a ciò che resta”, «ogni guerra – ci dice Edgar Morin (2023) – per sua natura [...] comporta una criminalità che va al di là dell'azione strettamente militare» (p. 37), ma anche in ragione del fatto che le stesse poche risorse sono spesso usate per perpetrare o dare corpo proprio a processi di militarizzazione. Il discorso sul cambiamento climatico può, dunque, armare la paura e produrre una guerra preventiva in cui la sopravvivenza di una comunità è perseguita a spese di un'altra.

Sebbene esistano numerose iniziative di giustizia climatica a livello globale che implicano azioni dirette (ad esempio, il boicottaggio dell'acquisto di certi prodotti), ancora limitato è l'inserimento di tali questioni nei curricoli di educazione ai cambiamenti climatici e/o di educazione ambientale e/o di educazione allo sviluppo sostenibile. Introdurle, invece, a qualsiasi livello e in tutti i contesti in cui l'educazione agisce, può contribuire a migliorare il modo in cui le questioni complesse dei cambiamenti climatici vengono affrontate. Discutere di problemi ambientali e climatici senza guardare a cause e conseguenze sociali, economiche e politiche che ad esse si legano, vuol dire limitare l'efficacia delle stesse azioni politiche ed educative. Per questo l'educazione alla giustizia climatica si configura oggi come un elemento necessario dei processi educativi e formativi orientati a costruire sviluppo sostenibile.

3. Educazione ai cambiamenti climatici e alla giustizia climatica: quali mancanze

La letteratura riconosce l'educazione quale fattore determinante non solo per la consapevolezza ma anche e soprattutto per

l'impegno nell'individuare soluzioni condivise, anche tra saperi differenti, in materia di cambiamenti climatici (Reid, 2019). Pochi programmi educativi, però, hanno guardato alla questione climatica dalla doppia prospettiva disciplinare, scientifica e umanistica, o li hanno considerati come un'opportunità per gli studenti di immaginare futuri alternativi (Monroe, Plate, Oxarat, Bowers & Chaves, 2019) contaminando idee e discipline solo apparentemente distanti. Questo non ha consentito all'educazione ai cambiamenti climatici di guardare alla Terra come ad un sistema che per essere conosciuto e compreso necessita dei saperi umanistici come di quelli scientifici. Piuttosto il contrario. Ma se l'educazione ai cambiamenti climatici vuole davvero divenire strumento di trasformazione personale e sociale non può prescindere da considerazioni e riflessioni sulla giustizia, tanto più che esse sono un fattore chiave per il coinvolgimento delle giovani generazioni, e non solo (Stapleton, 2019). Così com'è oggi implementata, infatti, l'educazione ai cambiamenti climatici non si sofferma a sufficienza sugli aspetti sociali dei mutamenti del clima (Bangay & Blum, 2010). Tale mancanza curricolare non solo è poco o per nulla presente nelle proposte dell'istruzione formale del nostro Paese, ma risulta poco evidente anche nei curricula di scuole e università statunitensi, lì dove il movimento per la giustizia climatica è nato e si è diffuso (Haluz-Delay, 2013).

Esistono una serie di fattori che inibiscono l'inserimento della giustizia climatica nei curricula (Nussbaum, 2013b, pp. 15-17):

- non è facile individuare la/le disciplina/e che devono affrontare tale questione;
- spesso la giustizia climatica si affronta legandola ai percorsi di educazione ambientale, che però hanno quasi sempre un'attenzione esclusiva alle questioni naturali, non considerando gli aspetti sociopolitici e culturali;
- limitato è il materiale a disposizione dei docenti, a prescindere dal grado dell'istruzione in cui si insegna;

- la valutazione non può essere ricondotta esclusivamente a prove standardizzate perché l'educazione alla giustizia climatica non è acquisizione di informazioni ma discussione e creazione di significati;
- docenti ed educatori non sono preparati rispetto al tema.

Inserire un'attenzione alla giustizia climatica nei curricoli può essere importante per una serie di ragioni: in primo luogo, essa consente di elaborare un giudizio sulle azioni proprie e altrui in modo informato, facendo sentire la propria voce, promuovendo il dialogo e tutelando i diritti umani e civili di tutti; in secondo luogo, essa attiva una riflessione sull'impatto sociale, oltre che ambientale, delle scelte che si fanno, come cittadini e come consumatori, e di come queste scelte possono essere all'origine di processi di ingiustizia climatica; infine, rende gli studenti reali agenti di cambiamento: l'educazione aiuta a formare soggetti politici che determineranno il futuro del pianeta puntando sulla riflessione circa il perché e il come determinati comportamenti umani influenzano la vita delle altre persone.

Non inserire nei processi educativi un'attenzione alla giustizia climatica vuol dire negare il diritto di chi apprende a comprendere il proprio ruolo politico e civico in questioni che riguardano ciascuno e tutti e che, oggi più che mai, si configurano come urgenti ed emergenziali. Negare questo diritto è, in fondo, negare a chi apprende l'opportunità di essere cittadino attivo, soprattutto se tale omissione è intenzionale. Negare ciò è negare l'acquisizione di conoscenza per difendere se stessi e i propri diritti.

4. Educazione alla giustizia climatica, alla pace e alla cittadinanza globale: intersezioni

L'ultimo quarto del XX secolo ha impegnato i sistemi formali dell'istruzione a promuovere, all'interno dei curricoli, l'inserimento di percorsi riconducibili ad una serie di “educazioni”. Lo scopo era fondamentalmente quello di affrontare urgenze e sfide specifiche

della società contemporanea, in una dimensione che fosse al contempo locale e globale, mettendo in relazione luoghi e tempi vicini e distanti. Ciascuna di queste educazioni si proponeva di attivare una trasformazione politico-sociale rispetto a temi cogenti quali la pace, l'ambiente, i diritti umani, l'equità di genere, lo sviluppo sostenibile. Nonostante gli obiettivi distinti, ciascuna educazione aveva (e ha) elementi di connessione/sovrapposizione con le altre: educazione allo sviluppo sostenibile, alla pace, alla tutela dei diritti umani, all'equità di genere, alla giustizia sociale e ambientale si intersecano inevitabilmente (Smith & Carson, 1998). Tutte queste espressioni e approcci educativi sono stati implementati in virtù del bisogno di limitare le differenti forme di violenza che caratterizzano la contemporaneità. Nello specifico delle questioni climatiche, il continuo degrado degli ecosistemi è il risultato del perpetrarsi di una violenza che è sia culturale (il senso del dominio) che strutturale (distribuzione iniqua di risorse, naturali ed economiche, consumi irresponsabili, etc.). Comprendere la situazione, riconoscere la violenza e l'oppressione sono il primo passo da fare per costruire il cambiamento: per superare la situazione di oppressione serve innanzitutto riconoscerne le cause in modo critico, facendo sì che, attraverso la trasformazione, si venga a creare una nuova situazione che renda possibile il perseguimento di un'umanità piena (Freire, 2018). La comprensione necessita poi di cedere il passo e aprirsi alla dimensione del dialogo tra differenti punti di vista, tra diverse culture, per imparare a riconoscere il valore di ciascuna nei processi di superamento della stessa violenza perpetrata. La prospettiva dell'educazione alla cittadinanza globale può essere, allora, la più adatta ad affrontare la questione della giustizia climatica (Waldron, Ruane, Oberman & Morris, 2019), perché ha il grosso merito di: legittimare tutte le culture e i sistemi della conoscenza, anche quelli non occidentali; promuovere la convivenza pacifica, superando ogni forma di violenza; mettere in discussione le nozioni di crescita e sviluppo così come oggi le intendiamo.

Attraverso percorsi di educazione alla cittadinanza globale gli studenti sono incoraggiati ad affrontare e a riflettere sulle proprie vulnerabilità e responsabilità, immaginando di impegnarsi in azioni

eticamente più giuste per il loro futuro e per quello degli altri. Le riflessioni elaborate risultano così essere meno convenzionali, poiché costruite a partire dalla quotidianità e dall’esperienza, piuttosto che orientate alla trasformazione, intente a stabilire nuovi modi di negoziare le azioni a livello locale e globale e di risolvere i conflitti rispondendo sempre al principio di solidarietà. Considerando contesti e relazioni locali e globali, attuali e futuri, gli studenti imparano nuovi modi di essere e di relazionarsi gli uni con gli altri. Ambienti di apprendimento che promuovono senso di appartenenza, sviluppo di competenze, creazione di connessioni, senso di sicurezza e di benessere, quali quelli che l’educazione alla cittadinanza globale costruisce, sono un mezzo efficace per coltivare la fiducia e l’efficacia, requisiti essenziali per la speranza di fronte alle catastrofi climatiche (Kasgaard & Davidson, 2021). Non sentirsi soli di fronte al problema dei cambiamenti climatici è importante e facilita la speranza tra le giovani generazioni: nominare il cambiamento climatico come un problema comune, essere parte di un’azione collettiva, considerare i cambiamenti climatici come una questione che interroga tutti e che caratterizza la quotidianità di ciascuno è fondamentale (Nairn, 2019).

Se, dunque, è vero che la cittadinanza globale «postula cooperazione e sostegno reciproco tra i popoli» (Cambi, 2009 p. 26) e chiede un’attenzione alla tutela dell’ambiente considerando le implicazioni che essa ha per garantire una giustizia e una pace globali, l’educazione alla cittadinanza globale si afferma inevitabilmente come «area tematica che assume all’interno del curriculum un ruolo unificatore, ciò che l’UNESCO definisce *framing paradigm*» (Tarozzi, 2017, p. 228): per questo essa può divenire l’approccio più efficace per educare alla pace, alla giustizia climatica e allo sviluppo sostenibile al contempo.

Assumere la prospettiva della cittadinanza globale può favorire l’aggiornamento dei sistemi educativi in modo che rispondano sempre meno ad un modello di formazione commercializzata e individualizzata per essere sempre più strumento di educazione consapevole della salute planetaria e del benessere umano, di come l’una e l’altro si intersecano (Creutzig, Roy, Devine-Wright, Diaz-

Josè, Geels & Weber, 2022) e di come l’una e l’altro sono elemento imprescindibile per la costruzione di una pace duratura e concreta.

Educare alla giustizia climatica assumendo l’approccio della cittadinanza globale vuole dire allora costruire percorsi di pace positiva, intesa come

una condizione in cui la nonviolenza, la sostenibilità ecologica e la giustizia sociale rimuovono le cause della violenza. [...]. Essa richiede una serie di convinzioni personali e istituzionali che prevedono un’equa distribuzione delle risorse e la risoluzione pacifica dei conflitti (Harris, 2004, p. 12).

È un esercizio di coscientizzazione in grado di fornire a ciascuno gli strumenti per attivare processi di trasformazione e cambiare la condizione di violenza culturale e strutturale di cui tutti siamo vittime e che tutti contribuiamo a perpetrare. È pensare e, soprattutto, implementare i percorsi educativi in modo diverso rispetto a quelli a cui diamo vita nelle nostre aule universitarie e scolastiche. È re-immaginare i curricoli limitando l’importanza generalmente attribuita all’ideologia del progresso, che ancora ci chiede e ci spinge ad adattarci alle logiche del consumismo, ideologia dominante e caratterizzante il modo diffuso di fare educazione e formazione.

Bisognerebbe, invece, incoraggiare davvero negli studenti l’esercizio della pratica riflessiva, della solidarietà, della partecipazione, della collaborazione, dell’attenzione al territorio. Bisognerebbe puntare l’attenzione a garantire che, attraverso l’educazione, i diritti umani vengano sempre rispettati, anche in una prospettiva di tutela intergenerazionale e di equità di genere: l’educazione di qualità limita le diseguaglianze e include. Bisognerebbe non limitarsi a trasmettere la conoscenza, sebbene necessaria, ma promuovere l’azione e garantire l’*empowerment* di tutti gli studenti, chiamati a impegnarsi per trasformare le situazioni di ingiustizia, violenza, insostenibilità in cui vivono e a cui la cultura dominante e il mondo adulto in un certo qual modo continuano a condannarli.

5. Tra sostenibilità e futuro: conclusioni provvisorie

Dopo aver introdotto il tema dei cambiamenti climatici ed evidenziato come essi possano essere realmente compresi solo assumendo l'ottica della giustizia, il contributo ha analizzato le difficoltà che i percorsi di educazione ai cambiamenti climatici incontrano nel promuovere riflessioni rispetto alla giustizia e alla responsabilità e, dunque, non riescano a essere veicolo efficace di educazione alla pace positiva. Il superamento di tale difficoltà potrebbe generarsi nella misura in cui i percorsi di educazione ai cambiamenti e alla giustizia climatici vengano costruiti a partire dall'approccio dell'educazione alla cittadinanza globale, il quale chiede sia l'attenzione a garantire che i diritti umani siano tutelati sia il superamento di tutte le forme di conflitto che possono nascere a causa delle numerose forme di violenza strutturale e culturale che nel mondo esistono. Se l'educazione vuole davvero contribuire alla costruzione di un mondo più sostenibile dovrà abbandonare le logiche, i metodi, gli approcci e i valori che normalizzano l'idea per la quale la crescita economica può proseguire senza considerare i limiti del capitale naturale, andando ad alimentare diseguaglianze, conflitti, disastri ambientali, individualismo e sfruttamento. Per far questo l'educazione dovrà promuovere negli studenti di qualsiasi età lo sviluppo di competenze specifiche quali: saper affrontare le situazioni ambigue e complesse; saper anticipare i futuri alternativi, per scegliere quelli preferibili; sviluppare empatia; saper prendere decisioni consapevoli e informate, etc. Immaginare di raggiungere questi obiettivi perpetrando il modo di educare e di formare da sempre utilizzato, e che risponde alle logiche del mercato e dell'ideologia insostenibile, vuol dire non essere trasformativi, non riuscire a sradicare le logiche dell'oppressione e dello sfruttamento, del conflitto e dell'emarginazione. È nella trasgressione rispetto a prassi consolidate, nel cambiamento radicale, che possono nascere spazi ed esercizi di coscienza critica che sono necessari per il cambiamento. È nella trasgressione che si genera intenzionalmente il pensiero critico e l'agire collettivo capaci di mettere in discussione tutti quegli

aspetti della società che sono normalizzati ma che necessitano di essere sfidati perché ci sia davvero trasformazione (hooks, 2020).

La sfida pedagogica che ci aspetta nei prossimi anni è complessa, nel doppio significato di *reticolare* e *difficoltosa*, perché ci chiede di imparare a trovare la porta dei paradisi potenziali in condizioni di inferno (Solnit, 2009), nell'emergenza e in contesti catastrofici. Bisognerà agire su fronti d'azione multipli (Cambi, 2009, pp. 22-23): sulla formazione di una nuova coscienza, problematica, orientata al futuro, ancorata a valori nuovi; sulla formazione di una mente aperta, dialettica e critica; sulla formazione di un'etica nuova, della comprensione, della responsabilità, della solidarietà. Bisognerà che la pedagogia divenga realmente sapere dialogico e dialogante, capace di creare ponti tra tempi e spazi diversi. Bisognerà che la pedagogia si riscopra sapere che sa sostenere processi educativi in grado di “guardare lontano” (Dewey, 2014, p. 68). Bisognerà che la pedagogia divenga sempre più consapevole che il futuro è un atto dell'immaginazione, che riflettere sul futuro ci consente di far luce sulla situazione del presente imparando che cosa serve cambiare e in quale direzione è opportuno andare perché lo stesso futuro auspicato possa divenire reale (Ziegler, 1991).

L'umanità e il pianeta sono ancora in evoluzione. La storia che saremo capaci di scrivere sarà il frutto delle scelte che oggi e nei prossimi anni saremo in grado di compiere. La molteplicità di possibilità che riusciremo a costruire dipenderà da come viviamo il presente e da quanto riusciamo a percepirci connessi e interagenti con tutto il resto del sistema vivente. Solo così comprenderemo perché, parafrasando la canzone di Sergio Endrigo, «[p]er far la pace ci vuole un fiore». Solo che serve agire. Ora.

Bibliografia

- Agarwal A., & Narain S. (2019). Global warming in an unequal world. In N.H. Bubash (Ed.), *India in a warming world* (pp. 81-91). Oxford, UK: Oxford University Press.

- Bangay C., & Blum N. (2010). Education Responses to Climate Change and Quality: Two Parts of the Same Agenda? *International Journal of Educational Development*, 30(4), 359-368.
- Beck U. (2008). *Conditio Humana. Il rischio nell'età globale*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2009). Cittadinanza e intercultura oggi. In M. Galiero (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale. Costruire un mondo giusto a partire dalla scuola* (pp. 20-28). Bologna: EMI.
- Chavis B.E. Jr, & Lee C. (1987). *Toxic Wastes and Race in the United States: A National Report on the Racial and Socio-Economic Characteristics of Communities with Hazardous Waste Sites*. New York: United Church of Christ Commission for Racial Justice. Disponibile in: <https://www.ucc.org/wp-content/uploads/2020/12/ToxicWastesRace.pdf> [04/04/23].
- Creutzig F., Roy J., Devine-Wright P., Diaz-Josè J., Geels F.W., & Weber E.U. (2022). Demand Services and Social Aspects of Mitigation. In IPCC, *Climate Change 2022. Mitigation of Climate Change* (pp. 503-612). Cambridge: Cambridge University Press.
- Crutzen P.J., & Stoermer E.F. (2000). The Anthropocene. *Global Change Newsletter*, 41, 17-18. Disponibile in: <http://www.igbp.net/download/18.316f18321323470177580001401/1376383088452/NL41.pdf> [17/01/23].
- Dewey J. (2014). *Esperienza ed educazione*. Milano: Cortina.
- Fitzgerald J. (2022). Transitioning from Urban Climate Action to Climate Equity. *Journal of the American Planning Association*, 88(4), 508-523.
- Freire P. (2018). *Pedagogia degli Oppressi*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Garnier S.M. (2011). Climate Justice. In J.S. Dryzek, R.B. Notgaard & D. Schlosberg (Eds.), *The Oxford Handbook of Climate Change and Society*. Oxford: Oxford University Press.
- Giddens A. (2015). *La politica del cambiamento climatico*. Milano: Il Saggiatore.
- IPCC (2022). *Climate Change 2022: Impacts, Adaptation and Vulnerability. Contribution of working Group II to the Sixth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change*. Cambridge, UK and New York, USA: Cambridge University Press.
- Gonzalez C.G. (2021). Racial Capitalism, Climate Justice, and Climate Displacement. *Onāti Socio-Legal Series*, 11(1), 108-147.
- Haluza-Delay R. (2013). Educating for Environmental Justice. In R.B. Stevenson, M. Brody, J. Dillon & A.E.J. Wals (Eds.), *International Handbook of Research on Environmental Education*. New York: Routledge.

- Harris I.M. (2004). Peace Education Theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5-20.
- Hicket J. (2020). Quantifying National Responsibility for Climate Breakdown: An Equality-Based Attribution Approach for Carbon Dioxide Emissions in Excess of Planetary Boundary. *The Lancet Planetary Health*, 4(9), e399-e404.
- Kasgaard C., & Davidson D. (2021). Must we Wait for Youth to speak at Before we Listen? International Youth Perspectives and Climate Change Education. *Educational Review*, 75(1), 74-92.
- Lamb W.F., Mattioli G., Levi S., Roberts J.T, Capstick S., Creitzig F., Minx J.C., Muller-Hansen F., Culhne T., & Steinberg J.K. (2020). Discourses of climate delay. *Global Sustainability*.
- Monroe M., Plate R.R., Oxarat A., Bowers A., & Chaves W.A. (2019). Identifying Effective Climate Change Education Strategies: A Systematic Review of the Research. *Environmental Education Research*, 25(6), 791-812.
- Moore J.W. (2016). *Antropocene o Capitalocene? Scenari di ecologia-mondo nella crisi planetaria*. Verona: Ombrecorte.
- Morin E. (2023). *Di guerra in guerra. Dal 1940 all'Ucraina invasa*. Milano: Cortina.
- Nairn K. (2019). Learning from Young People Engaged in Climate Activism: The Potential of Collectivizing Despair and Hope. *Young*, 27(5), 436-450.
- Nixon R. (2013). *Slow violence and the ambientalism of the poor*. Cambridge: Harvard University Press
- Orr D. (1994). *Earth in the Mind*. Washington DC: Island Press.
- Nussbaum M.M. (2013). *Knowledge, Attitudes, and Practices of Environmental Justice in Higher Education*. Electronic Theses and Dissertation 871. Disponibile in: <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1878&context=etd> [10/04/23].
- Piguet E. (2017). Migrazione, ambiente, cambiamento climatico: una visione complessiva. *Equilibri. Rivista per lo sviluppo sostenibile*, 1, 11-18.
- Reid A. (2019). Climate Change Education and Research: Possibilities and Potentials versus Problems and Perils? *Environmental Education Research*, 25(6), 767-790
- Rousell D., Cutter-Mackenzie A., & Foster I. (2017). Children of an Earth to Come: Speculative Fiction, Geophilosophy, and Climate Change Education Research. *Educational Studies*, 53(6), 654-669.

- Schlosberg D., & Collins L.B. (2014). From Environmental to Climate Justice: Climate Change and Discourse of Environmental Justice. *Wiley interdisciplinary Reviews: Climate Change*, 5(3), 359-374.
- Smith D., & Carson T. (1998). *Educating for a peaceful future*. Toronto: Kagan & Woo.
- Solnit R. (2009). *Il paradiso all'inferno*. Roma: Fandango Libri.
- Stapleton S.R. (2019). A Case for Climate Justice Education: American Youth Connecting to Intergenerational Climate Injustice in Bangladesh. *Environmental Education Research*, 25(5), 732-750.
- Stevenson R.B., Nicholls J., & Whitehouse H. (2017). What is Climate Change Education? *Curriculum Perspectives*, 37(1), 67-71.
- Sultana F. (2022). Critical Climate Justice. *The Geographical Journal*, 188, 118-124.
- Tarozzi M. (2017). Educare alla cittadinanza globale fra crisi del multiculturalismo e nuovi bisogni di equità. In I. Loiodice & S. Olivieri (a cura di), *Per un nuovo patto di solidarietà. Il ruolo della pedagogia nella costruzione di percorsi identitari, spazi di cittadinanza e dialoghi interculturali* (pp. 221-230). Bari: Progedit.
- UNEP (2018). *The Emission Gap Report 2018*. Nairobi: UNEP. Disponibile in: https://wedocs.unep.org/bitstream/handle/20.500.11822/26895/EGR2018_FullReport_EN.pdf?sequence=1&isAllowed=y [03/03/23].
- UNEP (2020). *The Emissions Gap Report 2020*. Nairobi: UNEP. Disponibile in: <https://www.unep.org/emissions-gap-report-2020> [10/03/23].
- UNFCCC (2015). *Adoption of the Paris Agreement*, 26th 2016. Decision 1/CP.21, 49, FCCC/CP/2015/10/Add.1. Disponibile in: <https://unfccc.int/resource/docs/2015/cop21/eng/109r01.pdf> [02/03/23].
- Waldron F., Ruane B., Oberman R., & Morris S. (2019). Geographical Process or Global Injustice? Contrasting Educational Perspectives on Climate Change. *Environmental Education Research*, 25(6), 895-911.
- Zarate-Toledo E., Patiño R., & Fraga J. (2019). Justice, Social Exclusion, and Indigenous Opposition: A Case Study of Wind Energy Development on the Isthmus of Tehuantepecer, Mexico. *Energy Research & Social Science*, 54, 1-11.
- Ziegler W. (1991). Envisioning the Future. *Futures*, 23(5), 516-527.