

Il ruolo educativo del territorio per la sostenibilità e il benessere

Silvia Mongili

ABSTRACT ITALIANO

In questo lavoro si cerca di mettere in relazione i bisogni dell'individuo con le risposte di sviluppo del territorio nella logica di tradurre in realtà l'apprendimento permanente della comunità locale, ossia mostrare la stretta relazione esistente tra soggetto e contesto, bisogni individuali e bisogni collettivi. Si privilegia la dimensione locale della comunità nell'ottica di partire dal "particolare" del contesto di riferimento per trasformarlo, in direzione del superamento dei suoi limiti attraverso un approccio di tipo transdisciplinare che riconosca il carattere fondamentalmente unitario della realtà. In particolare si cerca di capire quale sistema educativo possa derivare da un approccio territoriale allo sviluppo fino ad arrivare alla definizione di una vera e propria scuola "sostenibile".

ENGLISH ABSTRACT

With this work we would like to put into relation individual needs and territory's development answers (policies) to let local communities bringing standing learning into operation. By this way we will underline the close connection between people and the context they live in, between individual and collective needs. We firmly think that with an interdisciplinary approach the local dimension will overcome its own limits recognizing the unity of the reality. In particular we shall try to understand what kind of educational system deriving from a territorial development approach should be the best one for a real sustainable school.

1. La sostenibilità del processo conoscitivo

Mettere in relazione il soggetto con il contesto e i bisogni individuali con quelli collettivi, significa anche poter mettere in relazione i bisogni con le risposte di sviluppo del territorio, nella logica di tradurre in realtà l'apprendimento permanente della comunità locale. Qualsiasi forma di conoscenza, infatti, non può prescindere dal lavoro di mediazione agito dalla mente tra il soggetto e il mondo in cui è immerso. Anche un'adeguata metodologia di apprendimento, pertanto, deve tenere in considerazione sia il soggetto che conosce sia il contesto[1] da conoscere: la mente, infatti, elabora le interpretazioni cognitive muovendo dai segni che seleziona dall'ambiente e che riconosce solo nel momento in cui diventano, per la mente stessa, dei significati che interpretano la realtà. Il processo conoscitivo, inoltre, riconosce l'importanza della dimensione sia individuale sia collettiva: individuale, perché un processo di conoscenza prende avvio a partire dalla nostra corporeità, ossia dalle particolari caratteristiche bio-psichiche dell'individuo che apprende; collettiva, perché il processo formativo stabilisce una relazione profonda con la dimensione socio-culturale proprio in quanto è la comunità stessa a creare appartenenza restituendo identità.

Il sistema di relazioni che si instaura tra i saperi coinvolti nell'azione formativa è indicativo della sostenibilità del processo conoscitivo. Stiamo parlando, naturalmente, di un modello non trasmissivo di apprendimento, a favore di un modello basato sul principio del decentramento dei saperi il quale, mettendo al centro il soggetto in formazione, "costringe" il formatore a decentrarsi e a situarsi sul punto di vista dell'altro. Parliamo, pertanto, di relazione a più livelli, ossia tra il soggetto e il contesto, attraverso il lavoro che la mente compie offrendo al primo le interpretazioni

del secondo; tra i soggetti, attraverso l'analisi dei bisogni individuali e collettivi; tra gli ambiti educativi, attraverso l'integrazione di educazione formale, non formale e informale; tra le dimensioni del conoscere, attraverso l'integrazione dei domini conoscitivi del pensare (linguaggio della ragione) e del sentire (linguaggio dei sensi e delle emozioni); tra i saperi pregressi dei soggetti in formazione, i saperi disciplinari e i saperi dell'ambiente (contesto); tra i saperi in entrata (input) e i saperi in uscita (output).

Ciò che in questa sede è importante sottolineare è il fatto che se la conoscenza non è data a priori, ma viene costruita dal soggetto attraverso le relazioni che stabilisce con l'altro da sé, anche una metodologia di apprendimento e di lavoro socio-educativo che voglia essere sostenibile deve fare necessariamente riferimento alla costruzione mentale dei significati che il soggetto compie a partire dalle relazioni che stabilisce con il contesto. Come ci ricorda Orefice, il contesto «è un alfabeto da leggere: e come tutti gli alfabeti dell'ambiente naturale e antropizzato è un insieme di segni con i quali la mente deve fare i conti e che la condizionano nell'elaborazione dei significati»[2].

Occorre pertanto sottolineare l'importanza del contesto nel momento in cui operiamo la scelta di una metodologia che sia il più possibile sostenibile sia per il soggetto che apprende sia per il contesto/ambiente all'interno del quale l'apprendimento si realizza. Una buona metodologia, infatti, non può prescindere dal fatto che l'ambiente media lo stesso apprendimento, nel senso che esso induce determinate strutturazioni mentali. L'ambiente, quindi, condiziona l'apprendimento e questo importante assunto va tenuto presente se si vuole mettere in evidenza il ruolo educativo del territorio per la sostenibilità e il benessere.

2. Il modello territoriale

Se si mette in relazione un territorio con i processi di apprendimento che coinvolgono i soggetti che lo abitano, emerge in maniera evidente l'importanza della relazione dinamica dei saperi, in questo caso dei saperi della gente con i saperi esterni.

È per questo che riconosciamo l'importanza di un modello locale di approccio educativo al territorio il quale, privilegiando la dimensione locale della comunità, parte dal particolare del contesto di riferimento per trasformarlo in direzione del superamento dei suoi limiti attraverso un approccio di tipo transdisciplinare che riconosce il carattere fondamentalmente unitario della realtà. È importante, a questo proposito, riconoscere come la realtà di una comunità locale si presenta come una totalità socioculturale, ossia un insieme di problemi socioculturali, dove il termine "insieme" va letto nel senso specifico di un tutto all'interno del quale sono riconoscibili delle parti, le quali quindi, senza perdere la connotazione specifica che distingue le une dalle altre, trovano la loro ragione d'essere e la loro linfa vitale solo se rapportate le une alle altre nel quadro generale [3].

Il modello territoriale, adottando un approccio transdisciplinare, utilizza il seguente procedimento logico[4]:

-analisi empirica: vengono individuate le realtà locali di settore che rappresentano le cosiddette "uniformità empiriche", con i bisogni differenziati per fenomeni dello stesso tipo (bisogni sanitari, bisogni educativi, bisogni economici, ...). La realtà locale globale è data dall'insieme delle uniformità empiriche dell'ambito territoriale di riferimento;

-analisi formale o disciplinare: vengono prese in considerazione le dimensioni disciplinari di analisi differenziata del problema (scienze mediche, scienze educative, scienze economiche, ...). Il problema viene analizzato a livello disciplinare per poi essere ricondotto alla dimensione globale del suo insieme indifferenziato;

-analisi empirica e analisi disciplinare, insieme: tengono conto dei bisogni espressi dalle uniformi-

tà empiriche in termini di dimensioni disciplinari (ad esempio: bisogni sanitari / scienze mediche; bisogni educativi / scienze educative; bisogni economici / scienze economiche). Le risposte ai bisogni vanno pertanto individuate e realizzate in termini di interventi locali secondo l'approccio degli ambiti disciplinari che sono da mettere in relazione ai bisogni (raccordi orizzontali). Inoltre, dimensioni disciplinari e bisogni sono da finalizzare alla risoluzione del problema centrale e che rappresenta lo sviluppo globale del territorio di riferimento (raccordi verticali).

Poiché abbiamo scelto di muoverci all'interno di tale modello, dobbiamo fare attenzione a non ghezzare la cultura locale che lungi dal generare il ben-essere del territorio finirebbe con l'autocondannarlo alla sterilità del settarismo e del conformismo. Le risposte che vengono date in relazione ai bisogni espressi sono definite "unità locali d'intervento", in quanto si configurano in termini di strutture materiali e servizi immateriali specificamente programmati e gestiti.

In questo modo è possibile sfogliare un territorio per uniformità empiriche che sono, però, integrate una all'altra così come sono integrati gli interventi locali nella medesima area. L'obiettivo finale è quello di giungere alla ricomposizione della comunità locale, considerata come un sistema aperto, nella spirale della società globale, per il raggiungimento del ben-essere di tutti gli individui all'interno di un armonioso rapporto con la natura. Il modello territoriale può così diventare la base per lo sviluppo di forme comunitarie alternative alle comunità tradizionali, recuperando il suo tratto distintivo di cellula costitutiva del sistema societario[5].

Il modello territoriale viene gestito, in maniera integrata, attraverso lo strumento della partecipazione che consente un movimento continuo dal particolare al globale e viceversa, per cui se è dal particolare che si arriva a formulare il globale secondo il principio della partecipazione dal basso, è dal globale che si ritorna al particolare per dare a quest'ultimo la collocazione di parte nel tutto.

3 Il sistema formativo integrato per una nuova progettazione del rapporto uomo/ambiente (un territorio che apprende)

In particolar modo a noi interessa capire quale sistema educativo derivi dall'approccio territoriale di cui andiamo conversando, il quale possa tenere conto dell'integrazione del livello locale dei servizi educativi con il livello globale di sviluppo della comunità locale e della società nel suo complesso.

La necessità di promuovere una cultura della sostenibilità attraverso adeguate azioni educative impone oggi la progettazione e realizzazione di un sistema formativo integrato, nel senso di stabilire un rapporto sistemico e complesso con il territorio. In effetti, non è pensabile pensare ad un'ipotesi di programmazione di un solo aspetto dell'intero sistema di vita di una comunità, in questo caso l'educazione/formazione, senza tenere presenti le relazioni che esso ha con gli altri livelli di sviluppo del territorio[6].

Tale discorso richiede una metodologia di lavoro transdisciplinare e partecipativa che sia in grado di gestire sotto vari punti di vista i problemi inerenti lo sviluppo del territorio, per poi ricondurre quelle stesse prospettive di analisi ad unità. La dimensione partecipativa, invece, darà modo alla collettività di evitare lo scollamento tra questa e i suoi rappresentanti, in modo da evitare il rischio di cadere nella trappola dell'estraniamento. Si tratta, in altre parole, di ricordare le varie unità locali in funzione del superamento degli ostacoli che impediscono o rallentano lo sviluppo della comunità locale. Si tratta, quindi, sempre della medesima realtà locale, globalmente intesa, e scomposta in tante dimensioni disciplinari quante sono le problematiche e i bisogni evidenziati al suo interno e che risultano essere strettamente collegati l'uno all'altro. Tale processo di unificazione non avviene al di sopra, ma attraverso il passaggio da una prospettiva disciplinare

all'altra, che insieme compongono il sistema della cultura locale.

Partire da un approccio territoriale significa prima di tutto entrare in contatto pieno con la cultura locale, con le forme di apprendimento, con i concreti bisogni emergenti dall'esperienza della comunità locale, senza però cadere nell'errore di far ripiegare la cultura locale su se stessa attraverso la ghettizzazione dei particolarismi in essa presenti. È importante, quindi, partire dal locale, ma per andare oltre, interpretandolo come via per il globale e l'universale. Si tratta di una sorta di inversione di marcia: se nel modello di educazione di tipo trasmissivo, l'educazione stessa si occupava indirettamente di ciascun membro della collettività, ora il lavoro sul territorio e a partire dal territorio non cerca più di raggiungere i singoli attraverso l'insieme, ma l'insieme attraverso i singoli per mezzo non dello studio della singola disciplina, ma dell'unità problematica del sapere e della realtà dato dalla relazione sistemica esistente tra le varie discipline.

Diventa indispensabile una vera e propria alleanza pedagogica, in un'ottica di complementarità e interdipendenza, delle diverse agenzie formative per poter abitare saggiamente la terra. La sostenibilità deve pertanto potersi collocare alla base dell'intero sistema formativo di un territorio per poterne interpretare i problemi/bisogni. Come scrive Cristina Birbes, «il sistema formativo ha il compito di preparare ciascun individuo a svolgere un inedito ruolo sociale: di facilitare l'armonia fra i popoli e con la natura, nella prospettiva di un arricchimento continuo dei saperi e di un esercizio dei diritti e dei doveri del cittadino terrestre in modo adeguato alle esigenze del nostro tempo»[7].

L'attività educativa e formativa lungo tutto l'arco della vita diventa così il principale motore per il raggiungimento del ben-essere delle comunità locali, attraverso il contributo che essa può dare allo sviluppo di una partecipazione responsabile degli individui[8].

Se l'ambiente stimola una concezione pedagogica dinamica sia che esso venga considerato come un insieme di informazioni diversificate in diverse aree disciplinari sia che esso funga da tramite dei processi di conoscenza esperiti dal soggetto[9], questa prospettiva permette di comprendere «l'indispensabile interazione e la profonda unitarietà che collegano, nella scuola, da un lato le materie di studio, dall'altro queste con i processi di apprendimento. Le varie aree disciplinari non vanno considerate infatti solo come settori del sapere, ma anche come sistemi di comunicazione, forme di linguaggio necessarie a stimolare l'azione e la conoscenza umana»[10]. La prospettiva transdisciplinare, basata sul principio della relazione e dell'interdipendenza piuttosto che sul principio della separazione come voleva la tradizionale concezione lineare della scienza, stimola nell'allievo una nuova forma di apprendimento avente l'obiettivo precipuo di rendergli evidenti i processi di interdipendenza e relazione tra le varie aree culturali.

Tale prospettiva, pertanto, permette di sviluppare negli studenti la capacità di leggere il sistema di relazioni che esistono tra i diversi aspetti della realtà ambientale, umana e culturale[11]. Una prospettiva relazionale tra le singole aree di studio non potrà che venire dalla programmazione scolastica attraverso la collaborazione comune per un progetto pedagogico unitario che metta al centro del curriculum una nuova concezione ecologica capace di mettere in discussione gli attuali rapporti tra soggetti ed ambiente e di creare i presupposti per un adattamento sempre più consapevole del soggetto alla realtà.

La questione centrale diventa così quella di tentare di conoscere le interazioni tra elementi apparentemente dicotomici per formare mentalità aperte al confronto e allo scambio.

La complessità del rapporto che si instaura tra il mondo scolastico e quello extrascolastico stimola anche a trovare un modo nuovo di concepire i processi di istruzione, orientati alla ricomposizione piuttosto che alla separazione, al senso di inclusione e di interdipendenza con i sistemi naturali, piuttosto che di esclusione e di specializzazione riduzionistica[12].

4 Verso una scuola sostenibile

Quale scuola potrebbe fungere da tramite tra le comunità locali – con la cultura che esse esprimono – e la società globale portatrice di una cultura spesso lontana dalle esperienze vissute quotidianamente dagli studenti nei contesti familiari e nelle comunità locali di appartenenza[13]? La scuola dovrebbe manifestare un atteggiamento di apertura e non di chiusura, quindi disponibile al confronto con le trasformazioni continue e complesse che sono in atto nella nostra società per accettarle e valutarne il significato.

Come proponeva Semeraro già nel 1988, la scuola dovrebbe porsi nella prospettiva di un vasto confronto con i profondi mutamenti che investono la vita dei singoli soggetti e delle comunità locali all'interno delle quali essi vivono e interagiscono, dando al soggetto stesso la possibilità di comprendere il senso ed il significato dei processi di trasformazione che si manifestano nei vari contesti[14]. L'istituzione scolastica va pertanto riprogettata secondo una prospettiva ecologica che le permetta di rivedere i rapporti tra il soggetto, la comunità locale e la società globale e deve attrezzarsi di strumenti nuovi per affrontare l'universo complesso dell'età contemporanea e per accelerare nei suoi fruitori il processo di perdita di una visione egocentrica ed antropocentrica del mondo attraverso lo sviluppo della capacità di stare dentro una realtà in continua trasformazione in cui accanto a preoccupanti fenomeni di crisi sono presenti sentieri ancora percorribili che portano ad una possibile nuova alleanza tra il soggetto, la comunità locale, la società globale e la natura. Si tratta dell'idea di sviluppare una conoscenza comune e condivisa tra gli attori di uno stesso territorio; una conoscenza che lungi dall'essere prodotta da esperti esterni sia prodotta in prima persona dai soggetti territoriali stessi, seppur avvalendosi di una interazione con punti di vista tecnico-scientifici, che nel far questo imparano sempre più a lavorare insieme.

Se da una parte la scuola deve aprirsi al confronto con la complessità del reale, dall'altra ogni progetto educativo deve potersi misurare con il senso del limite che è proprio dell'agire umano e che apre le porte al confronto con l'altro e quindi alla necessità di promuovere approcci basati sulla cooperazione e la partecipazione di tutti alla risoluzione dei problemi comuni. Si tratta di formare ad una cittadinanza attiva attraverso un rapporto sistematico tra la scuola, le varie agenzie educative e il territorio, in una prospettiva di formazione alla cultura della sostenibilità.

A partire dalla considerazione che il principio della sostenibilità richiama quello della relazione tra gli elementi che interagiscono all'interno del nostro mondo complesso, possiamo dire che anche la scuola e le agenzie territoriali che a vario titolo si occupano di formazione devono tendere alla formazione di menti aperte, critiche e complesse, attraverso la formazione di uno spirito e di una mentalità aperti al confronto e allo scambio e, quindi, attraverso la ridiscussione dei confini e delle barriere e la riprogettazione dell'estensione dei processi di interazione, interdipendenza, interscambio[15].

Per una scuola che voglia affrontare la sfida della ricerca di nuovi stili di vita, agendo a livello locale e confrontandosi a livello globale, è necessario creare occasioni per la condivisione di conoscenze e abilità con i soggetti del territorio, rivitalizzando le sinergie con la formazione universitaria, con le pratiche del settore non formale e del mondo delle professioni, attraverso la connessione di saperi tra loro diversi, ma complementari, e che si alimentano reciprocamente[16].

Anche in questo caso è importante fare riferimento al principio di contestualità per ristrutturare anche all'interno dei rapporti scolastici quello spazio relazionale che raggruppa al suo interno il complesso delle interazioni sociali e dei contatti con l'ambiente. È per questo che il processo di istruzione e/o formazione dovrebbe continuamente aprirsi ad interazioni continue con il territorio al cui interno si svolge l'esperienza quotidiana dei soggetti educandi[17].

Possiamo allora dire che se è necessario un rapporto sistematico tra scuola ed ambiente, ciò rimanda alla necessità di risolvere il problema del come sia possibile ri-concepire i processi di istruzione per raggiungere quest'obiettivo.

A scuola si dovrebbe prima di tutto apprendere ad imparare dalla natura, riconoscendo, con Bateson, l'importanza di imparare qual è il filo rosso che connette gli animali umani agli altri animali e viventi[18]. La tradizione della scuola italiana la vede però ancora oggi ancorata ad una immagine del mondo umano come estraneo al mondo naturale spesso considerato alla stessa stregua di una "risorsa" da sfruttare a proprio piacimento. Si tratta di una visione certamente legata a forme di idealismo assoluto, di meccanicismo riduzionista e di positivismo utilitarista e che ha forti implicazioni oltre che nell'organizzazione curricolare anche in quella degli spazi educativi propriamente detti[19].

Come pensiamo debba essere, allora, la scuola del futuro? Certo essa non potrà mai mettere da parte le ormai indispensabili nozioni scientifiche e tecnologiche, ma essa non potrà non fare riferimento ad una nuova visione dell'essere umano che sappia ricomporre una visione integrata dell'uomo e del mondo, in base alla quale l'uomo possa imparare a sentire e ripensare il suo essere nel mondo assieme al mondo, all'interno di un sistema di relazioni in cui non si privilegia una specie rispetto all'altra, una dimensione vitale rispetto ad un'altra, un approccio culturale rispetto a un altro, perché tutte interagiscono all'interno di quella stessa struttura che connette il corporeo/biologico con il psichico, il sociale e culturale.

Come si legge nel manifesto degli Alfabeti ecologici[20], all'educazione e alla sua principale agenzia, la scuola, si pone un problema prioritario, ossia «l'acquisizione di elementi di base per una sensibilità e un pensiero autenticamente ecologici, l'acquisizione cioè di alfabeti ecologici capaci di ridefinire nuovi criteri interpretativi con i quali indagare e conoscere la infinita pluralità in cui si declina la "rete della vita" e a partire dai quali si possa ricostruire una visione creativamente integrata di quei poli concettuali che la convenzione ci ha rimandato divisi e in opposizione [natura/cultura, mente/corpo, uomo/animale, ecc.]; una visione che possa anche perseguire una nuova coscienza etica con cui individuare e perseguire nuove forme di cura e di solidarietà nei confronti di tutti gli esseri viventi con i quali condividiamo la fruizione e l'abitazione della terra in un intreccio di destini biologici ed esistenziali diversi e pur tuttavia comuni»[21].

All'interno di questa concezione di educazione naturale assume particolare rilievo il rapporto con il territorio la cui sempre più frequente non leggibilità odierna è responsabile di un nuovo spaesamento. È interessante la definizione di territorio che viene data negli Alfabeti ecologici – Manifesto per l'educazione ambientale del futuro: «Il territorio è lo spazio fisico in cui, in un contesto naturale, economico e sociale specifico, con proprie caratteristiche ed esperienze, si incontrano i bisogni formativi lungo tutto l'arco della vita. In essi si costruiscono le reti di relazioni fra individui e gruppi e l'educazione ambientale vi sviluppa la condizione per processi partecipativi che riguardano tanto la scuola quanto l'educazione lungo tutto l'arco della vita»[22]. Emerge, così, un'idea e una visione di scuola inserita in maniera capillare nel contesto sociale attraverso una fitta rete di relazioni e parternariati. Anche la scuola dovrà pertanto rinnovarsi e rivolgersi all'esterno in modo da stabilire continui interscambi con i luoghi formativi della comunità e del territorio sul quale essa si trova – parchi, giardini, piazze urbane, giardini/aziende rurali –, in un'ottica di formazione continua. Tali ambienti potranno essere così considerati delle vere e proprie aule scolastiche decentrate, impegnate da una parte a progettare processi di costruzione delle conoscenze e dall'altra a costruire reti con il territorio capaci di integrarne le molteplici risorse formative.

Note

[1] cfr.: Anna Lorenzetto, Relazione introduttiva, in G. Viccaro (a cura di), Atti del convegno internazionale: Educazione permanente e territorio, Firenze, Le Monnier, 1979, pp.3-17 e Paul Lengrand, Le insufficienze dell'educazione, in V. Gaudiello, V.E. Aloia, (a cura di) Educazione dove?, Atti del Congresso internazionale: La società educante. Tesi a confronto sul futuro dell'educazione, Napoli, Ferraro, 1979, pp.193-208.

[2] Cfr.: Eyvind Hytten, Gli insegnamenti dei progetti: sviluppo comunitario e sviluppo della società, in Atti del Convegno: Attualità ed inattualità dei progetti di sviluppo comunitario, Fondazione A. Olivetti, Sorrento, 1968, in Community Development, n. 19-20.

[3] L Unpd (Programma delle Nazioni Unite per lo sviluppo) è l'organismo delle Nazioni Unite che aiuta i paesi a creare le capacità per uno sviluppo sostenibile centrato sull'individuo, lavorando con i governi, con le persone e con le loro organizzazioni. Creato nel 1966, ha sede a New York e, oltre a offrire assistenza tecnica, produce ogni anno il Rapporto sullo Sviluppo Umano.

[4] Con il termine welfare municipale non si intende tanto l'ente locale in quanto apparato politico-amministrativo, bensì tutte le diverse componenti che, vivendo nella città-territorio, possono partecipare, o già partecipano alla realizzazione delle condizioni di benessere/stare bene di chi vi abita, rendendo effettivamente fruibili i diritti di cui dispongono i residenti. Cf: B. Schettini, Lavoro nel sociale. Educazione. Welfare municipale. Una pedagogia del legame debole nella società della vulnerabilità, in F.M. Sirignano, F. Sarracino (a cura di), Pedagogie e didattiche per l'intervento sociale, Napoli, Giannini Editore, 2007.

[5] Cfr.: Karl Mannheim, Il problema delle generazioni, in C. Saraceno (a cura di), Et e corso della vita, Bologna, Il Mulino, 2001, pp.41-74.

[6] Gilberto Antonio Marselli, I processi educativi in una società in trasformazione, in Educazione dove?: Atti, op.cit., pp.236-7.

[7] Colin Griffin, Adult Education and Social Policy, London, Croom Helm, 1987, p. 274.

[8] Maria Luisa De Natale, L'educazione degli adulti e lo sviluppo del Mezzogiorno, in As.Pe.I. (a cura di), Educazione e sviluppo nella società italiana, Napoli, Loffredo, 1980, p.158.

[9] Ettore Gelpi, Lavoro futuro, La formazione come progetto politico, in B. Schettini (a cura di), Milano, Guerini e Associati, 2002, pp.122-123.

[10] Alberto Granese, L'educazione per tutta la vita, in Pedagogia oggi, 5/6, 2002, p.25.

[11] Piero Bertolini, La città: un oggetto pedagogico?, in Mario Gennari (a cura di), La città educante, Genova, SAGEP, 1989, p.46.
