

Educazione ambientale

A CURA DI GIANPAOLO ROSSO E STEFANO VITALE

Uno spazio libero

STEFANO VITALE

Cosa resta dell'educazione ambientale oggi nella scuola e intorno? Il problema intreccia livelli concettuali e livelli operativi, ma la tesi potrebbe essere: l'educazione ambientale oggi in Italia si è trasformata passando da una centralità dell'attività sul campo, vista come integrazione della formazione degli allievi (collegamento ai programmi), ad una funzione più ludica. L'educazione ambientale è l'opportunità per fare gite o escursioni. Contemporaneamente l'educazione ambientale "seria" tende ad identificarsi con progetti e ricerche che riguardano i temi della sostenibilità (malgrado sul piano politico e sociale si assista ad un sostanziale fallimento delle scelte legate all'*Agenda 21* ed al *Protocollo di Kyoto*)

Insomma la scuola va sempre al rallentatore ed offre una foglia di fico ad una coscienza "ecologica" sempre più sbiadita col rischio, poi, di mobilitarsi (e mobilitare l'attenzione degli studenti) solo di fronte alle emergenze (guerra - catastrofi naturali). A cosa è dovuta que-

sta trasformazione? Penso che una delle principali cause stia proprio nella scuola: è la scuola che è cambiata. Tutta ingabbiata nella neo-ideologia aziendalista, la scuola vive l'educazione ambientale come un prodotto qualsiasi sul banco dell'offerta extrascolastica che, coi tempi che

corrono, sa anche un po' di vecchio. Un prodotto scaduto, insomma. D'altra parte le scuole sono quanto di meno ecologico vi sia oggi, specie in Italia. Le strutture sono cadenti e trascurate, i docenti vivono in una dimensione di precarietà economica mentre programmi ed indirizzi sono

indecifrabili e confusi. La dinamica formativa è assolutamente distante dai riferimenti che il "pensiero ecologico" aveva agitato anche solo sino a pochi anni fa.

Una scuola insostenibile

Oggi domina la competizione tra scuole, tra insegnanti, tra allievi; lo studio frontale, il potere del libro di testo, lo studio individuale e mnemonico sono in auge e la valutazione impera e condiziona le relazioni e le emozioni di tutti gli attori dell'apprendimento. La scuola è soffocata dall'ansia del risultato, della prestazione malgrado l'assoluta mancanza di riferimenti certi. Per non parlare dei ritmi di vita e di studio imposti a bambine, bambini, ragazze, ragazzi. Il tempo pieno, svuotato di significato educativo, è oggi sempre più una gogna per i bambini ed un tempo vuoto per gli insegnanti, per altro incapaci di uscire da un ruolo didattico di potere e quindi in difficoltà quando si tratta di stimolare, ad esempio, dinamiche attive e di partecipazione dei ragazzi. Come volete che vi sia ancora spazio e tempo per fare e vivere l'educazione ambientale come progetto attivo? Non c'è tempo, non c'è desiderio. L'idea che l'educazione ambientale potesse entrare trasversalmente nel cuore delle diverse materie mi pare fallita: pedagogicamente siamo tornati ai programmi rigidamente disciplinari e disciplinati, sin dalla più tenera età. La scuola è "insostenibile": ed è tanto più vero se, spostando lo sguardo, pensiamo a figure come bidelli, economisti, operatori dei servizi quotidiani, mense, amministratori per i quali non è assolutamente prevista né alcuna formazione, ma neppure alcuna informazione né tanto meno prestazione che abbia un qualche riferimento a criteri ecologici ed ambientalisti. Coloro che potrebbero vivere nel quotidiano con gli allievi una dimensione di sostenibilità sono i primi, spesso inconsapevoli, trasgressori di ogni equilibrio.

Scuola e mercato

Che l'educazione ambientale sia progressivamente deperita mi pare quindi inevitabile: gli insegnanti, in questo contesto, sono facilmente preda delle mode e dall'ansia di mascherare l'assenza di un vero progetto educativo e formativo (gli insegnanti, si sa, hanno comunque molto amor proprio) e così, essendo letteralmente bombardati da messaggi pubblicitari di corsi, corsetti, laboratori, gite ed escursioni di varia natura e genere, si limitano a scelte occasionali e parziali cercando "ad orecchio" la buona soluzione (una volta, almeno, si sapeva che a Pa-

squa ci salvava "l'ovetto"). La mercificazione della scuola (intesa anche come mercato possibile per il *business* dei privati, spesso senza storia e culturale educativa) è andata di pari passo con la frammentazione delle problematiche "alternative". Educazione alla pace, alla salute, all'intercultura, progetti sui rifiuti, il riciclaggio... sono divenuti settori specializzati dove svolgere attività ed esperienze molto diverse spesso anche in contrasto tra loro e non ricollegati in una complessità coerente.

Dietro questa tendenza vi è senza dubbio un'esigenza di controllo della spesa e di riduzione della reale libertà del docente di valorizzare le sue scelte culturali: uno degli effetti è chiaramente la perdita di senso delle attività di educazione ambientale. Che sopravvivono però in due forme principali: una, più diffusa ed ampia, in forma di gita, uscita sul campo; ed un'altra meno diffusa ed ampia, di laboratorio didattico eteroguidato. In generale, l'insegnante si affida ad un esperto esterno, in ogni caso compra un pacchetto completo che lo deresponsabilizza (al massimo compila un questionario, esprime il livello del suo gradimento ed al massimo non ricomprerà il prodotto). La preoccupazione didattica è però molto limitata. In primo luogo sono gli stessi insegnanti a chiederlo: l'attività serve prima di tutto a fare "qualcosa di diverso", non dico rilassante, ma sicuramente ludico per quanto istruttivo.

E non si dimentichi che la spesa per la formazione degli insegnanti è assolutamente irrisoria e comunque sempre meno essi hanno voglia di fare formazione. Un esempio: in questi ultimi tre anni al Parco La Mandria in provincia di Torino, sono passate oltre 1.000 classi e la stragrande maggioranza usava l'uscita al Parco come gita di fine anno.

Uno spazio inedito di libertà

Ma qui si apre uno spazio nuovo: la didattizzazione delle attività di educazio-

NATURA



ARO 05

ne ambientale offre a bambine e bambini (lascio perdere le medie, che fanno poco e le superiori che non fanno niente) l'opportunità paradossale di vivere un'esperienza spesso piacevole, divertente, ludica appunto che rompe coi riti rigidi della nuova scuola delle "tre i". Qui finalmente si gioca, si stimolano i sensi, si fa funzionare la mente e le emozioni, si sperimentano autonomie, si lavora in gruppo, si scoprono cose nuove. E non mi pare poco. Peccato che nessuno se ne accorga. È ovvio che non tutte le esperienze sono qualitativamente e pedagogicamente positive, ma gli insegnanti hanno scarsi strumenti per valutare davvero. E la mascherata può continuare. Altrettanto ovvio è che tale situazione dicotomica (da una parte il profitto, dall'altra la gita, sia pure d'istruzione) è funzionale al sistema autoritario che si sta restaurando («al Parco vi siete divertiti, ora dovete lavorare per recuperare le giornate perdute»). Concludo coi laboratori: la maggior parte delle esperienze sono orientate verso le tematiche della sostenibilità benché dell'*Agenda 21* non importi più nulla a nessuno (è passata di moda, appunto). L'elemento dominante è l'inefficacia: non servono a niente e non cambiano un bel nulla. Restano esercizi di fantasia, educazione ambientale formale, magari ben strutturata didatticamente ma che non si traduce in nulla di concreto. La loro funzione appare quindi di facciata. Certamente vi sono anche delle eccezioni (penso al lavoro fatto in Liguria dal Centro Regionale per l'Educazione Ambientale) che, come si suol dire, confermano la regola. Il quadro è negativo? Certo non è positivo, ma credo si debba lavorare su questo elemento: come ricollegare lo spazio di libertà che risponde certamente a bisogni e aspettative dei bambini con l'esigenza di costruire percorsi formativi consapevoli? L'educazione ambientale non ha cambiato la scuola, ma se la scuola cambia (e con lei anche gli insegnanti che ne fanno parte) anche l'educazione ambientale potrà tornare ad avere un ruolo coerente ed innovativo. ●

Fine della pacchia

GIANPAOLO ROSSO

Se alla fine degli anni '80 per associazioni ambientaliste, aziende più o meno attrezzate e singoli "esperti" d'assalto la scuola sembrava un promettente mercato dove vendere, ad acquirenti per lo più sprovveduti, i più improvvisati pacchetti didattici, ora che la scuola si è ulteriormente piegata al mercato, paradossalmente, la pacchia è finita

Non intendo affermare che la privatizzazione rampante abbia difeso gli istituti scolastici dagli arrembaggi dei piazzisti di sapere. La causa della fine del bengodi, per tante organizzazioni che avevano lucrato a piene mani sull'istruzione pubblica, è il segno di una difficoltà ancora più grande.

È l'effetto collaterale dell'abbrutimento cui è stata condotta la maggior parte degli insegnanti che sembra non avere più né tempo né voglia di pensare ad altro che

al mero espletamento dei propri compiti formali, certificati e certificabili dai dirigenti scolastici, custodi della "qualità" senz'anima della scuola azienda. Sembra che tutta la fatica necessaria per invitare un'associazione o un esperto a tenere una lezione o un laboratorio di educazione ambientale e a progettare insieme un'attività integrata nei corsi e continuativa non sia più sostenibile per gli insegnanti – peraltro, sempre più incarognati dal confronto tra i loro stipendi (sempre più

simbolici) e le parcelle degli esterni, non sempre esose, ma invidiabili per coloro che, come i docenti, sono agli ultimi livelli nella scala del valore del tempo di lavoro.

Aprire la scuola al territorio? Considerarla laboratorio permanente di educazione ambientale come con improntitudine scrivevamo, nel 1986, denunciando il "mal di scuola"? Considerare gli istituti scolastici come un ecosistema con flussi di materia e di saperi da e verso la città e la campagna?

Non è più il momento, si tratta di obiettivi che eravamo riusciti a porre all'attenzione del "ventre molle" della categoria, ma ora sono circoscritti nella riserva assediata degli insegnanti della sinistra radicale, gli stessi che animano le lotte contro la riforma Moratti, l'aziendalismo imperante e contro la guerra globale, preventiva e permanente.

In questo orizzonte deprimente, nel quale solo in parte alle elementari ancora si sviluppano sensate esperienze, neppure i *piranha* privati riescono a trarre risorse dal sempre più impoverito salvadanaio della scuola pubblica. Non ci sono soldi, non ci sono energie e perciò non c'è ciccia.

Sarebbe però un errore credere che si sia del tutto interrotto il *business* dell'educazione ambientale. In realtà l'esiguità del denaro disponibile non ha selezionato affatto le proposte migliori. Darwin, si sa, non abita nella scuola della Moratti e spesso a sopravvivere sono le offerte peggiori, quelle dotate delle *fitness* più clientelari, quelle che vedono la scuola del tutto passiva, gli studenti impacchettati in un autobus e portati a vedere una natura confezionata, virtuale, nella quale non si gioca, lavora, opera. Così il lavoro sul campo di scienze naturali si trasforma nella visita alla mostra nella quale si vede (ma non si tocca) il lavoro svolto da altri.

Non si creda però che alla fine la mancanza di investimenti nell'educazione ambientale significhi un risparmio per le famiglie. Al contrario, come sempre accade, il disimpegno pubblico si traduce in obbligo di pagamento diretto mentre lo studio della natura diventa un *optional* a pagamento da comprare con la quota da versare per le "visite d'istruzione" per gli ingressi alle strutture allestite dai più svariati soggetti. E persino i parchi tendono a impoverire la loro offerta di educazione ambientale e rimangono solo gli enti locali a proporre iniziative alle scuole, ma senza alcun progetto, né collegamento con i corsi ordinari che in esse vengono impartiti.

L'educazione ambientale da occasione per analizzare i rapporti e gli equilibri tra le varie parti della natura si trasforma in sperimentazione della mancanza di relazioni tra coloro che se ne occupano. ●



E sso è inteso, il più delle volte, come sinonimo di crescita quantitativa sostenibile: un trucco per riproporre il paradigma dominante della crescita illimitata del fatidico PIL. Tuttavia, possiamo superare questa contraddizione se partiamo dalla semplice relazione funzionale $I = P A T$, nota come modello IMPACT (da impatto). Questa formula dell'ecologia e della sostenibilità fu introdotta nel 1973, un decennio prima del rapporto Bruntland, da Barry Commoner, Paul Ehrlich e John Holdren. Secondo questa relazione, l'impatto I sul pianeta dipende da tre variabili fondamentali: la popolazione P , lo stile di vita A , ovvero i consumi *pro capite*, e il fattore tecnologico T .

Un indicatore particolarmente utile per calcolare I è l'impronta ecologica, definita come «uno strumento di calcolo che ci permette di stimare il consumo di risorse e la richiesta di assimilazione di rifiuti da parte di una determinata popolazione umana o di una certa economia e di esprimere queste grandezze in termini di superficie di territorio produttivo corrispondente».

Si stima che l'attuale impronta ecologica totale dell'umanità superi del 30% il territorio realmente disponibile. Stiamo quindi intaccando il capitale naturale non rinnovabile e, stando alle previsioni del WWF, questa tendenza potrebbe culminare nel 2050 con un'impronta che supererà di quattro volte quella totalmente disponibile. In altre parole, a quella data occorrerebbero quattro pianeti per far fronte alle esigenze dell'umanità.

La popolazione continuerà a crescere, anche se meno di quanto si prevedesse anni fa. Limitandoci alle previsioni relative alla metà del XXI secolo, possiamo assumere verosimilmente, rispetto al valore odierno, un aumento compreso tra 20 e 40%.

I nuovi ricchi

Per quanto riguarda i consumi *pro capite*, essi dipendono dagli stili di vita e possiamo valutare che cosa sarebbe necessario fare per riportare I entro i limiti di sostenibilità. La questione dei consumi è inoltre differenziata a seconda delle aree regionali e delle classi sociali. È non solo auspicabile, ma necessaria, una decrescita per le regioni e fasce più ricche e una crescita per quelle più povere, ovvero un riequilibrio e una redistribuzione dei consumi e della ricchezza, in altri termini una maggiore eguaglianza. Tale riequilibrio potrebbe essere raggiunto, almeno parzialmente, mediante i seguenti cambiamenti del fattore A : riduzione graduale del 30 - 50% per la fascia più ricca della popolazione mondiale (20%), rad-

Alla ricerca della sostenibilità perduta

NANNI SALIO

Diventato famoso e di uso comune dopo il *Rapporto Bruntland*, il concetto di sostenibilità è usato da molteplici soggetti (politici, economisti, ambientalisti, imprenditori, amministratori) con significati spesso assai diversi e addirittura opposti o contraddittori. Unito al termine sviluppo, dà luogo a uno dei tanti ossimori della modernità: sviluppo sostenibile

doppio per la fascia intermedia (60%) e crescita di 4 volte per la fascia più povera in assoluto (20%). Nella realtà, assistiamo invece alla crescita indiscriminata dei consumi da parte di una classe di consumatori che ormai non solo comprende la quasi totalità (80%) della popolazione del mondo industrializzato, ma si

sta allargando anche alle fasce più ricche della popolazione di altri paesi, in particolare della Cina (240 milioni, pari al 20%) e dell'India (120 milioni, pari al 10%). Tra il 1960 e il 2000, la crescita dei consumi privati globali è cresciuta di «oltre quattro volte, passando da 4800 a 20.000 miliardi di dollari equivalenti».



Il tempo stringe...

Si stanno avverando, a quanto sembra, le previsioni fatte dagli autori de *I limiti dello sviluppo*. Lo sottolineano gli estensori del progetto "Fattore 4": «i Meadows hanno ragione, nonostante nel frattempo siano state scoperte materie prime nuove e nonostante nuove conoscenze e modifiche a vecchi modelli: i limiti dello sviluppo si avvicinano a un ritmo preoccupante». E riassumono drasticamente: «abbiamo cinquant'anni solo, quindi poco tempo da perdere».

In conclusione, si può ragionevolmente affermare che delle tre principali variabili, la popolazione *P* sembra avviata oggi a essere sotto controllo, mentre le due variabili critiche sono *A* e *T*. In passato si pensava che la crescita di *A* potesse essere compensata dai miglioramenti dell'efficienza del fattore *T*, «la verità è che neppure l'innovazione tecnologica e l'efficienza ambientale dei sistemi di produzione riescono a tener dietro alla richiesta di beni da parte della "classe dei consumatori" ormai globalizzata» (P. Greco, A. Pollio Salimbeni, *Lo sviluppo insostenibile*, Bruno Mondadori, Milano 2004).

Per quanto riguarda la terza variabile, il fattore tecnologico *T*, c'è un generale accordo sulle possibilità di migliorare sensibilmente l'efficienza dei processi produttivi in modo tale da ridurre la quantità di energia per unità di prodotto e di conseguenza le emissioni e l'impatto sull'ambiente. Le stime elaborate dai ricercatori del Wuppertal Institute a questo proposito variano da un "fattore 4" sino a un "fattore 10".

Sembra tuttavia ragionevole assumere che il fattore tecnologico possa portare a un aumento dell'efficienza valutabile in modo cautelativo tra 4 e 10. Combinando fra loro le variazioni previste per i tre fattori (aumento della popolazione, redistribuzione del fattore *A* e aumento dell'efficienza *T*) si osserva che è possibile ridurre complessivamente l'impatto *I* di un fattore compreso tra 3 e 4 riconducendolo entro i limiti generali di sostenibilità. Questo grossolano esercizio di "aritmetica della sostenibilità" induce a una cauta speranza, purché si agisca con tempestività in tutte e tre le direzioni principali.

Abbiamo dunque a disposizione due principi generali che possono permetterci di ricondurre il nostro pianeta entro i limiti di sostenibilità: il principio di sufficienza, che deve aiutarci a rispondere alla faticosa domanda "quanto basta?" (... per essere felici!) e il principio di efficienza, per scegliere le tecnologie più appropriate. Sta a noi decidere: l'impresa non è facile, ma possibile e ne vale sicuramente la pena. ●

Eppur si muove

VITTORIO COGLIATI DEZZA

Forse non tutti sanno che a febbraio si sarebbe dovuta tenere la Seconda Conferenza nazionale dell'educazione ambientale, come quella promossa dal Ministero dell'Ambiente e della Pubblica Istruzione nel 2000 a Genova. Perché si è pensato di convocare una Conferenza nazionale? Perché non si è fatta? Due buone domande, la cui risposta ci consente di capire le ragioni del documento "Educazione ambientale: facciamo il punto", promosso dalle associazioni ambientaliste *Italia Nostra*, *Legambiente*, *TCI*, *Terra Nostra*, *VAS* e *WWF*

Sappiamo tutti bene che l'educazione ambientale nella sua breve, ma intensa, storia si è caratterizzata per una capacità/ necessità di continua evoluzione. In 30 anni sono più volte cambiati i temi e le emergenze, si sono affinati i metodi, si sono ampliati i confini (basti pensare all'intreccio con l'ambito della cittadinanza attiva e della partecipazione), sono comparsi nuovi soggetti e nuovi campi d'azione. Oggi, che tutto sembra trasformarsi, ancor di più questa dimensione evolutiva deve essere chiamata in causa. Non si può continuare a fare educazione ambientale senza chiedersi in quale direzione il contesto complessivo stia evolvendo, senza confrontarsi, conseguentemente ed in un'ottica sistemica, con i fenomeni della globalizzazione, con le nuove emergenze, con il clima culturale e ideologico del liberismo o della guerra preventiva, con lo status organizzativo dell'educazione ambientale a livello nazionale (vedi INFEA e sistemi regionali), con i bisogni formativi della società contemporanea.

Se gli scenari sono in movimento, è urgente trovare occasioni pubbliche in cui fare il punto.

Perché non si è fatta la Conferenza Nazionale? La risposta sarebbe poco interessante se la mancata convocazione della Conferenza non avesse innescato processi virtuosi.

Non si è fatta perché l'impostazione che aveva dato il Ministero dell'Ambiente nulla aveva a che fare con le motivazioni ed i bisogni che ho sinteticamente indicato

sopra, e molto aveva a che fare con la vetrina politica. In realtà ciò che ha fatto saltare la Conferenza è stato soprattutto un conflitto istituzionale tra Ministero e Regioni, che, nonostante il peso che hanno assunto nel sistema nazionale negli ultimi anni, si sono viste collocate in un ruolo secondario, senza condividere l'impostazione del programma, conflitto aggravato (a noi piace pensare così) dal netto pronunciamento contrario delle associazioni ambientaliste. E qui sta il circolo virtuoso innescato.

In base al documento programmatico che nel novembre del 2000 era stato approvato dalla Conferenza Stato Regioni, nel dicembre 2003 viene istituito il *GAC - Gruppo di Alimentazione Culturale*, come sede di dialogo e confronto tra il Tavolo tecnico Stato - Regioni - INFEA¹ e le diverse realtà istituzionali, scientifiche, professionali ed associative di interesse nazionale, impegnate nell'educazione ambientale.

Nella preparazione della Conferenza il GAC è stato del tutto *bypassato*. In una lettera aperta al referente per il Ministero dell'Ambiente le associazioni ambientaliste denunciavano che all'inizio «il GAC è stato coinvolto formalmente ed ha subito dato la disponibilità ad offrire il proprio contributo, che, però, si è scontrata con uno stile di lavoro poco attento al confronto e alla partecipazione tra elementi della società civile e istituzioni. [...] A luglio, ci è stata presentata una inaspettata bozza di programma che non teneva alcun conto delle riflessioni e del lavoro fin lì condiviso e realizzato dalle diverse componenti del GAC. [...] Dal programma



proposto, la II Conferenza di Educazione ambientale, appare un evento senza storia, che fa mostra di sé, e che si fonda su un progetto culturale non condiviso e non condivisibile».

Nonostante ciò il lavoro al tavolo del GAC è stato utile e importante perché ha fornito l'occasione alle sei associazioni ambientaliste, firmatarie del documento citato, di cominciare, e direi, di imparare a lavorare insieme, dando vita ad un tavolo di coordinamento permanente.

Sono così emersi, nel confronto comune, alcuni punti condivisi intorno a quelli che a noi sembrano essere dei nodi strategici dell'educazione ambientale. Si è così voluto rilanciare un percorso di riflessione e di confronto per fare il punto sulla condizione dell'educazione ambientale in Italia, per discutere su cosa oggi serve per far crescere la qualità e l'efficacia dell'azione educativa, per capire insieme quali potrebbero essere gli scenari con cui dovrà fare i conti l'educazione ambientale nei prossimi anni. A seguito del documento (vedere a p. 14) è stato promosso, per avviare una riflessione ampia e seria, un seminario nazionale, sugli stessi temi del documento, come spunto per avviare una riflessione collettiva, la cui ricaduta possa essere il superamento delle debolezze e delle difficoltà oggi registrabili. Nelle intenzioni delle associazioni promotrici non c'è la pretesa di produrre modelli o soluzioni né di dettare ricette, ma più modestamente costruire una comune consapevolezza sui passi da compiere, ognuno dal suo punto di vista e secondo le sue competenze.

Mi sembra una procedura del tutto inedita, che chiama e coinvolge tutto il mondo dell'educazione ambientale, istituzionale e no, ad assumersi le proprie responsabilità di fronte, diciamo con chiarezza, non solo ai nuovi scenari, ma anche e soprattutto ad un'evidente, e per ora irreversibile, caduta di peso e di ruolo dell'educazione ambientale nel Paese. E questo certo non per effetto di un alleggerimento delle emergenze ambientali. Basti pensare alla posizione dell'Italia rispetto ai limiti imposti da Kyoto, su cui il nostro Paese non si è dotato di nessun piano d'azione, se non quello di far crescere indisturbatamente le emissioni di biossido di carbonio e, in parallelo la perdurante emergenza smog.

Dove sono allora le cause dello stallo in cui versiamo (di cui la fine dei finanziamenti del ministero dell'Ambiente per il sistema INFEE è solo un segnale)?

Qui possiamo solo accennare ad alcune questioni.

La riforma della scuola, ispirata a "smontare" ed ad impoverire (finanziariamente e culturalmente) la scuola pubblica, ostacola la ricerca metodologica e l'innovazione, rilancia il nozionismo, ripropone visioni culturali arretrate (come il creazionismo contro l'evoluzionismo). È, perciò, in rotta di collisione con tutto ciò che ha reso importante l'educazione ambientale, a partire dalla disponibilità d'animo degli insegnanti, che si sentono ormai del tutto delegittimati.

L'esaurimento dell'esperienza della 285, dei progetti "La città a misura di bambino", ha tolto al territorio, alla progetta-

zione partecipata, al coinvolgimento di grandi e piccoli al di là della scuola, un leva potente.

Le stesse reti delle *Agende 21 locali*, delle *Città educative*, sembrano assumere più una funzione resistenziale che di spinta progressiva.

La marginalizzazione dei parchi, su scala regionale e nazionale, il loro congelamento, se non, in alcune Regioni, l'attacco diretto per ridurre competenze e estensioni, sono segnali che pesano nella cultura diffusa della gente.

Il taglio dei finanziamenti agli Enti Locali non potrà che ridurre i loro investimenti in progetti ed in strutture che operano nel territorio.

La ricaduta comune di questi fenomeni concorrenti è l'indebolimento del mondo dell'educazione ambientale, una fase di stallo nella spinta innovativa che ha fino ad oggi caratterizzato l'educazione ambientale.

Di nuovo una sfida. Ne vale la pena, perché, in fin dei conti, mi sembra sempre valido l'insegnamento di Lao Tse: «anziché maledire il buio è meglio accendere una candela». Ed oggi il fronte dell'educazione ambientale è un fronte su cui si può costruire una nuova spinta propulsiva. ●

* Responsabile nazionale *Legambiente Scuola e Formazione*.

NOTA

1. Il sistema nazionale INFEE (Informazione Educazione Ambientale) è un programma del ministero dell'Ambiente finalizzato a diffondere sul territorio strutture di informazione, formazione ed educazione ambientale.

Educazione ambientale: facciamo il punto

ITALIA NOSTRA, LEGAMBIENTE, TCI, TERRA NOSTRA, VAS, WWF

Sei appunti per un documento

Il documento che vi proponiamo vuole essere solo uno spunto, una griglia per avviare una riflessione collettiva, la cui ricaduta possa essere il superamento delle debolezze e delle difficoltà oggi registrabili. Nelle nostre intenzioni non c'è la pretesa di produrre modelli o soluzioni né di dettare ricette: siamo consapevoli che i punti individuati sono parziali e carenti, ma ci sembrano utili per avviare il percorso.

1. Lo stato dell'arte

Ad una prima impressione ci sembra che il mondo dell'educazione ambientale presenti alcune vistose contraddizioni. È un sistema:

- più maturo – almeno sul piano organizzativo e istituzionale: si è stabilizzato il ruolo delle Regioni – anche se in modo disomogeneo a livello nazionale – e sono superate quelle funzioni di supplenza che alcune associazioni ambientaliste hanno svolto negli anni Novanta, mentre ha perso di peso il ruolo del Ministero dell'Ambiente;

- più articolato e plurale – sono più numerosi i soggetti che si propongono sul “mercato” dell'educazione ambientale. Da un quadro sostanzialmente occupato da enti locali e associazioni ambientaliste nazionali negli anni Novanta, si è passati ad una moltiplicazione delle proposte e ad un pullulare di soggetti: cooperative, associazioni locali, assessorati diversi da quelli all'ambiente, enti nati con altri scopi, scuole autonome, ecc.;

- più omologato – il mondo dell'educazione ambientale sembra assuefatto ad alcuni standard tematici e metodologici “dominanti”; emerge una minor densità di pensiero e minor tensione di ricerca, l'innovazione non è più l'anima viva del-

l'educazione ambientale e le esperienze più significative non si sono diffuse e sedimentate;

- più sbriciolato – sono venute a cadere le occasioni di riflessione e confronto collettivo, manca una regia nazionale condivisa e accreditata anche fuori dal mondo istituzionale.

2. Intanto il mondo va...

Ad un quadro “soggettivo” profondamente modificato, che riguarda tutto il “mondo” dell'educazione ambientale non solo il sistema nazionale INFEA, corrispondono contesti del tutto diversi da quelli di solo quattro anni fa.

Intorno a noi quasi tutto è cambiato, non tanto sul piano dei processi sociali e culturali, tutti ben presenti e radicati nell'ultimo ventennio del secolo trascorso (globalizzazione, liberismo, nord – sud, ambiente e questioni sociali, pace, crisi energetica, clima, sviluppo sostenibile, partecipazione, agenda XXI, biodiversità, ecc.), quanto su quello della percezione di massa, della consapevolezza diffusa e dell'immaginario collettivo. Oggi sono più chiari per tutti (per tutti quelli che vogliono vedere) gli effetti del liberismo, che si fonda sulla fiducia nel mercato “senza se e senza ma”, e dell'ideologia individualistica, a discapito di culture cooperative e solidaristiche e del valore dei beni comuni, tra cui l'ambiente.

Così, mentre a parole e nei sondaggi, l'ambiente sta sempre ai primi posti nelle preoccupazioni dei cittadini, e nessun politico si azzarda a non fare le sue dichiarazioni in difesa dell'ambiente, nella realtà quotidiana aumentano i consumi energetici, i rifiuti, il consumo di territorio, l'abusivismo edilizio, il traffico e l'inquinamento atmosferico.



Analoghe contraddizioni le troviamo anche nell'educazione ambientale: non c'è programma che non si proponga, sulla carta, l'importanza dell'esperienza diretta e lo sviluppo della creatività, dell'autonomia, della visione sistemica e interdisciplinare, della capacità di partecipare alla democrazia e di prendere decisioni, ma quando si passa alla pratica educativa dominano le nozioni, la relazione frontale, l'esecutività.

Ci sembra allora indispensabile, di fronte ai nuovi scenari appena accennati, chiedersi: quanto tutto ciò sta modificando i territori, le singole persone e le comunità? Cosa significa in termini di approcci, di stili di lavoro, di azioni? Fino a che punto va ridefinito il progetto culturale? Fino ad oggi è mancata del tutto una discussione su come e quanto questi cambiamenti abbiano influito sul "fare" educazione ambientale.

I processi migratori, le privatizzazioni dei beni comuni e del territorio, la crisi della dimensione pubblica e la ripresa dell'impegno, l'isolamento degli individui e la caduta della coesione sociale, la mercantizzazione di ogni fenomeno (comprese le compensazioni di Kyoto), le questioni identitarie, accanto al persistere delle emergenze tradizionali (rifiuti, biodiversità, aree protette, traffico, monumenti, paesaggio...), tutto ciò ed altro ancora è indifferente al fare educazione ambientale oggi?

Con la globalizzazione il mondo diviene sempre più un tutto. Ciascuna parte del mondo fa sempre più parte del mondo e ciascuna diventa un microcosmo in cui tutto il mondo è presente

Come dice Morin, il regno della razionalità ha generato processi giganteschi nelle conoscenze scientifiche e in quelle della tecnica ma ha prodotto una nuova cecità verso i problemi globali e complessi.

Mentre progredisce la conoscenza delle parti si aggrava l'ignoranza del tutto e l'uomo è rimasto frammentato nei singoli pezzi di un puzzle di cui ha perso la figura ed è incapace di comprendere ciò che è "tessuto insieme".

Di cosa occorre tener conto in modo particolare nel progettare le linee di sviluppo del sistema nazionale e le tematiche e le metodologie dei singoli progetti ed interventi?

3. C'è bisogno di un nuovo progetto culturale?

Se davvero sono cambiate le sensibilità e le consapevolezza diffuse, sono cambiate le linee guida delle politiche internazionali (accanto alla guerra preventiva, guarda caso per il petrolio!, la prevalenza della politica degli accordi bilaterali, l'unilateralismo, l'esplosione economica del continente cinese...), sono cambiati i soggetti istituzionali in campo (in Italia il federalismo cosa comporta? l'autonomia scolastica, la crisi finanziaria degli enti locali, la chiusura di progetti come la città a misura dei bambini...), sono cambiate le emergenze ambientali (nel senso che è salita prepotentemente alla ribalta l'emergenza clima), dovrebbe essere cambiato anche qualcosa nel modo di fare educazione ambientale.

Su quali punti e in che direzione?

Essere educatori in questa fase di transizione significa da un lato attivare processi di rielaborazione dei modelli educativi fino ad oggi dominanti, dall'altro aumentare il livello di consapevolezza rispetto al contesto, allo sfondo rispetto a cui si colloca la nostra azione.

Si può a questo proposito parlare di nuovo progetto culturale da condividere e su cui attrezzare sforzi convergenti dei vari soggetti in campo?

A noi sembra che si debba attivare una riflessione sul paradigma culturale e metodologico che ha fino ad oggi sostenuto l'educazione ambientale e che forse oggi non è più efficace, non è più funzionale a raggiungere quegli obiettivi di cambiamento individuale e sociale che sono alla base del lavoro degli educatori ambientali, e che si debba inoltre dedicare tempo alla riflessione continua sul nostro operare.

Fino ad oggi l'educazione ambientale è stata caratterizzata dalla propria capacità di evolvere, di contaminarsi: educazione naturalistica, progettazione partecipata, formazione professionale alle comunità, educazione al consumo, educazione alla sostenibilità. L'educazione ambientale è viva finché esplora campi nuovi in modo nuovo, deve mantenere la complessità e l'emotività, deve affascinare e non può essere ridotta a ricetta, a rigida modulistica ripetitiva.

Si tratta di educare al pensiero evolutivo, che non riduce i processi a rete o circolari a semplice somma di tratti lineari, un pensiero che collega e integra la conoscenza delle parti con la conoscenza della totalità, l'analisi con la sintesi.

4. I soggetti in campo

Come accennato i soggetti istituzionali si presentano oggi con ruoli e funzioni diverse da quelle di solo 4 anni fa.

Le associazioni, anche se in contesti mutati, continuano a svolgere un ruolo sociale e culturale non facilmente sostituibile, in termini di diffusione e di rinnovamento culturale.

Il mercato ha fatto apparire sul palcoscenico altri soggetti con diversa rappresentatività sociale, diversi orizzonti valoriali e ideali, diversa ragione sociale, mentre le risorse a disposizione del settore sono diminuite o sono più disperse, con l'effetto di clonare all'infinito le azioni più banali.

Le istituzioni regionali hanno oggi un ruolo stabile e ben più forte che nel passato, ma non esistono luoghi di confronto e riflessione sull'agire istituzionale, che, sembrerebbe, per sua definizione, porsi al di sopra dei contesti che cambiano, impermeabile alle critiche del sociale.

I ministeri sono venuti meno al loro ruolo di indirizzo e coordinamento. Nel com-

plesso la mancanza di un progetto nazionale condiviso ha indebolito il peso specifico dell'educazione ambientale nelle politiche nazionali e, conseguentemente, lo stesso sistema nazionale.

Le scuole hanno acquisito una competenza autonoma nel progettare e realizzare educazione ambientale, che per un verso (in verità in pochi casi) innalza la qualità della richiesta, per un altro la abbassa perché chiede ai soggetti del territorio segmenti di azioni e non co-progettazione e cooperazione.

Questo nuovo, composito, articolato e diversificato panorama di chi opera e orienta il mondo dell'educazione ambientale se da una parte rappresenta una ricchezza, non fa correre anche il rischio di disperdere risorse e innovazioni? A quali condizioni tutto ciò si tramuta in ricchezza per tutto il sistema?

E ancora. In questo contesto, ancora così fluido in merito al ruolo che vanno assumendo i Ministeri, come si costruisce un sistema nazionale? Che ruolo può giocare, se vuole davvero essere un facilitatore di processi culturali e sociali a vantaggio dell'ambiente e non la chiusura in una riserva protetta ma confinata e del tutto autoreferenziale? Come si configura in questo campo la sussidiarietà?

5. I progetti in campo

È arrivato il momento di chiedersi se qualunque progetto di educazione ambientale vada bene.

È possibile elaborare linee guida o indicatori? E se gli indicatori guidano la stesura del progetto cosa si può dire delle pratiche reali? È evidente che la questione della valutazione non può essere affrontata con semplificazioni improprie. Non servono standard "oggettivi" (non esistono), non è pensabile un servizio di valutazione nazionale, l'esperienza dell'osservatorio ORMEA si è chiusa da qualche anno e per ora non sembra in campo.

A noi sembra che la strada da intraprendere sia quella dell'autovalutazione, ovvero quella della riflessione, magari guidata, sui risultati e sulle competenze che un progetto ha costruito o ha contribuito a costruire.

Per muoversi in questa direzione serve lavorare per creare un clima generale di condivisione. I CEA, ad esempio, sono strutture che vanno coinvolte nell'autovalutazione non perché devono rispondere a procedure burocratiche centralistiche (che il centralismo sia regionale o nazionale non cambia), ma perché possono trovare in essa la spinta per crescere e migliorare.

Se è vero che per stabilire se un progetto è un buon progetto non serve un'autorità superiore, per far crescere la cul-

tura della valutazione occorre muoversi su due piani. Per un verso occorre riavviare una discussione collettiva in modo che condivida quali debbano essere le competenze e la cultura che deve avere un cittadino per muoversi con consapevolezza delle sfide in campo. Per un altro verso occorre che le politiche pubbliche fungano da indirizzo e sollecitazione, non sostituendosi ai soggetti che producono progetti, ma facilitandone il lavoro e sintetizzando gli orientamenti migliori, attraverso una fase di ascolto e consultazione.

Il problema, ben complesso, è come fare sì che ci si comporti in un altro modo: cooperando, valorizzando, fermandoci a valutare, considerando partecipazione e diversità una ricchezza, estendendo alla dimensione organizzativa le teorie enunciate. Il progetto culturale non bisogna solo averlo, bisogna cercare di tradurlo in azioni!

Inoltre in un mondo che va verso l'educazione permanente, in ambito formale e non formale, l'educazione ambientale come si colloca?

6. Alcune domande

A questo punto ci è sorta una domanda: chi è titolato oggi a parlare a nome dell'educazione ambientale?

Le associazioni sono soggetti privati, ma, al contrario delle imprese, sono portatrici di interessi e di valori generali, pur nella loro parzialità (tanto che per esse si è inventata la dizione "privato sociale"). Le istituzioni sono soggetti pubblici, che devono garantire la penetrazione degli interessi generali e parziali, che vivono nella società. Non sono esse stesse, in quanto tali, rappresentanti degli interessi generali, se non in quei settori sociali che la Comunità nazionale ha riconosciuto di interesse strategico per il Paese: scuola, sanità, difesa...

Se questo è vero, quanto male può fare una Conferenza nazionale organizzata così come si sta facendo? Quali indicazioni sarebbe in grado di dare? Quale la sua utilità? Quale visione dell'educazione ambientale rimanda?

Spesso si ha la sensazione che le istituzioni vivano le associazioni come una tassa da pagare non come una risorsa da utilizzare, su cui investire in modo che possano svolgere al meglio lavori e compiti che è bene che le istituzioni non facciano in prima persona, e perché comunque fa crescere la qualità sociale del territorio.

Che in un territorio ci sia un buon tessuto associativo è meglio o è peggio per le istituzioni e per la qualità della cittadinanza? E quindi per l'educazione ambientale? ●



Seminario sull'educazione ambientale

Italia nostra, Legambiente, TCI, Terra Nostra, VAS, WWF, a partire dall'esperienza condotta insieme nel *Gruppo di Alimentazione Culturale*, hanno promosso un seminario nazionale sull'educazione ambientale (1 e 2 aprile 2005, a Roma) per avviare un percorso di riflessione sull'educazione ambientale condivisa dai numerosi e diversificati soggetti, istituzionali e non, che in questi anni hanno operato in questo campo.

Il seminario è stata anche l'occasione per approfondire alcuni nodi che le associazioni promotrici hanno proposto alla discussione collettiva nel documento: "Educazione ambientale, facciamo il punto. Sei appunti per un documento" per disegnare i problemi oggi sul tappeto sul piano culturale, organizzativo ed educativo.

Al seminario hanno partecipato operatori di associazioni, di strutture territoriali, di istituzioni, di università e di scuole, insomma quanti nel vasto mondo dell'educazione e della formazione, sono interessati a condividere problemi, a individuare ipotesi di lavoro, a confrontare esperienze e modalità di lavoro. In una parola sono interessati a rinforzare la capacità dell'educazione ambientale di incidere e di contare.

Costruire la cittadinanza democratica in un mondo sostenibile

La FICEMEA - *Federazione Internazionale dei Cemea* (24, rue Marc Seguin, Parigi) organizza a Blossin (Berlino) dal 14 al 17 aprile 2005 un seminario internazionale dove è stato invitato, tra gli altri, Wolfgang Sachs, sul tema "Costruire la cittadinanza democratica in un mondo sostenibile". Il seminario avrà un secondo appuntamento ad Amies (Francia) dal 20 al 24 agosto 2005

Per informazioni s.vitale@cemeato.com

In Italia il terzo Congresso mondiale dell'educazione ambientale

Si svolgerà a Torino, dal 2 al 6 ottobre 2005, il *Terzo Congresso Mondiale dell'Educazione Ambientale* (3WEEC - Third World Environmental Education Congress). Per proporre un intervento, un poster o altro (film, video, disegni, foto e altro materiale visivo sugli assi tematici selezionati dal Comitato Scientifico, è necessario pagare una quota di iscrizione compilando il *form on line* (sul sito www.3weec.org) alla pagina "Registrazione".

Le esperienze di educazione ambientale più richieste dagli organizzatori sono quelle che abbiano fatto un ampio ricorso all'arte e all'intelligenza emotiva (mezzi visivi, pittura, costruzione creativa di oggetti, teatro, musica, danza, ecc.).

Per informazioni e iscrizioni: International Secretariat World Environmental Education Congress - Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro Onlus, via Bligny 15, 10122 Torino, tel./ fax 011.4366522, www.3weec.org.

La città come frontiera dell'educazione ambientale

ELISABETTA FORNI *

La città è stata il luogo dove la massima concentrazione demografica riscontrabile in un sistema territoriale ha, in ogni epoca e ovunque nel mondo, favorito la comunicazione interpersonale, l'incontro delle diversità, la creatività che da tale incontro può scaturire, lo sviluppo di capacità sociali di mediazione e risoluzione nonviolenta dei conflitti, l'interazione tra dimensione pubblica e privata dell'esperienza umana che solo l'*agorà* – la piazza, lo spazio pubblico – sa garantire

Cosa resta oggi di tutto questo? Ben poco. Piazze e vie sono ormai solo spazi di attraversamento o di sosta per le automobili, la cui quantità è del tutto sproporzionata sia rispetto alla capienza di contenitori urbani a "misura d'uomo" sia rispetto alla tollerabilità dell'ecosistema; inoltre, i quartieri residenziali urbani sono sempre più nettamente divisi socialmente in zone affluenti e in ghetti dove degrado, segregazione sociale, violenze sono endemici.

Le fasce deboli della popolazione sono quelle che subiscono maggiormente i danni di questo modello di sviluppo urbano, e tra queste si collocano anziani, donne e bambini. Anzi, doppiamente deboli, quando alla variabile di genere o di età si somma quella territoriale. Come aveva affermato in un'intervista di alcuni anni fa Norberto Bobbio, l'anziano filosofo scomparso lo scorso anno, «anche per me la città è un inferno». E lo è senz'altro anche per i bambini. Le loro dimensioni fisiche e il loro sviluppo sensoriale li rendono particolarmente vulnerabili: vivono all'altezza dei tubi di scappamento; non vedono o non sono visti al di sopra delle auto; hanno una percezione imprecisa,

che affinano lentamente, delle distanze e della velocità delle auto in movimento. La loro assenza di potere (non votano) li rende peraltro dei non-cittadini, senza diritti da rivendicare con l'arma elettorale come strumento di pressione. Ma in che modo il bambino sviluppava un tempo le sue conoscenze dell'ambiente urbano? E cosa possiamo dire dei meccanismi attraverso i quali esso agisce positivamente o negativamente su di lui?

Habitat urbano e diritti dei bambini

Secondo la "Convenzione sui diritti dell'infanzia" (ossia delle persone di età minore di 18 anni) votata alle Nazioni Unite nel 1989, l'ambiente urbano deve essere un bene accessibile a tutti i bambini del mondo. I bambini hanno diritto e bisogno di giocare liberamente anche in città. Perché giocare significa poter sviluppare l'intelligenza sensoriale e tutte quelle funzioni umane che, seppure geneticamente determinate, hanno bisogno di una adeguata stimolazione ambientale. Oggi si è capito che è possibile parlare di ambiente anche in riferimento

alla città, purché si accetti e si condivida il principio che natura e spazi costruiti non sono elementi incompatibili. Nel libro *La città di Batman* (Bollati Boringhieri, 2002) contiene un importante studio condotto sulle trasformazioni avvenute a cavallo del secolo scorso nella città di New York. È straordinario osservare come le strade di questa città, prima delle trasformazioni prodotte dall'automobile di massa, fossero il luogo privilegiato dei giochi infantili e come dalla loro accessibilità dipendesse lo sviluppo delle fondamentali capacità sociali dei bambini. Sono molti gli studiosi dell'infanzia che hanno documentato come il benessere infantile dipenda anche dalla risorsa ambientale. Una città deprivata di tutti quegli elementi a cui accennavo sopra produce bambini segregati, senza autonomia, incomprensibili al mondo adulto e incapaci di interagire con esso. I diritti fondamentali dell'infanzia sanciti dalla Convenzione ONU (e riassumibili all'interno di tre grandi categorie: accesso a risorse e servizi, protezione, partecipazione) possono facilmente essere messi in relazione anche allo specifico tema dell'habitat urbano. Da tale intreccio nasce la necessità di dar voce ai bambini per far emergere non soltanto i loro bisogni negati, ma anche la loro capacità di analisi dei conflitti che nascono da tale negazione, di valutazione della condizione dell'ambiente in cui vivono, e della creatività che sanno produrre per risolvere i problemi della città.

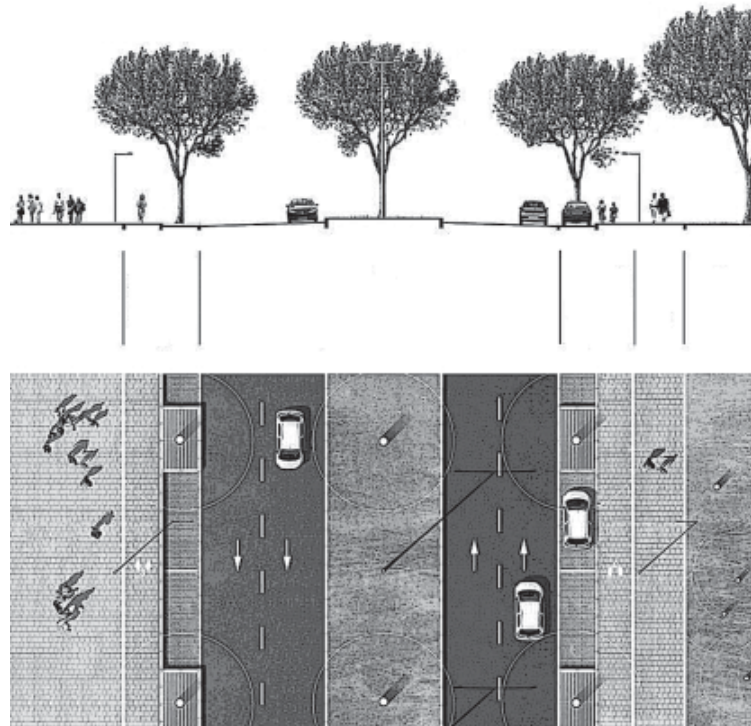
Guerriglia urbana

Per quanto riguarda i conflitti intergenerazionali, essi possono essere ricondotti a due tipi fondamentali: uno è determinato dalla carenza di spazi pubblici accessibili a tutti ed alla "lotta" tra adulti e bambini per l'utilizzo di questa risorsa sempre più scarsa, soprattutto nei centri storici; l'altro conflitto nasce come prodotto della segregazione infantile, che ha allontanato progressivamente i bambini da un spazio pubblico di interazione e conoscenza reciproca con il mondo degli adulti estranei alla famiglia e non impegnati istituzionalmente nella loro educazione e tutela. E meno ci si conosce o ci si riconosce, più si sviluppano forme di incomunicabilità e di ostilità reciproca. Così, gli adulti, e soprattutto gli anziani, manifestano spesso forme di intolleranza o di aperta ostilità nei confronti dei bambini, e i bambini a loro volta guardano al mondo adulto come una realtà a loro del tutto estranea. Questa barriera di incomunicabilità può essere superata con un lavoro comune di riappropriazione e ricostruzione di uno spazio pubblico che soddisfi i bisogni e le aspettative di tutti.

Fare educazione ambientale in città credo significhi anche questo. Senza contare che con ciò si possono dare risposte efficaci anche a problemi come quello della sicurezza urbana. Poiché è dimostrato che la microcriminalità che produce violenza diretta non è aumentata nell'ultimo decennio, anzi al contrario è rimasta sostanzialmente invariata, il crescente richiamo alla necessità di rendere le città più sicure è stato interpretato da alcuni studiosi come una deliberata manipolazione politica di ansie sociali prodotte da altre insicurezze (disoccupazione, precarietà del lavoro, erosione del Welfare State, ecc.). È così che il disegno della città e le politiche della sicurezza urbana adottati per dare risposta a queste ansie collettive, sono andati nella direzione di aumentare le barriere – fisiche e simboliche – che separano i “quartieri bene” da quelli a rischio, le zone dello shopping di lusso da quelle di chi lotta per campare. È da questi ultimi che la città affluente ricava la manodopera di cui ha necessità per il suo funzionamento, ma non è disposta a correre il rischio di una incontrollata interazione con gli strati più marginali che vivono nei ghetti. Da ciò sono scaturite forme sempre più sofisticate di controllo poliziesco e di militarizzazione del territorio urbano, con l'impiego crescente e ormai diffusissimo di telecamere a circuito chiuso per la videosorveglianza delle zone considerate maggiormente da salvaguardare della città.

Violenza strutturale

Ma è doveroso sottolineare come da queste scelte di politica urbanistica e di lotta alla micro-criminalità discendano gravi effetti per tutti i cittadini, senza esclusione di censo. Mi riferisco in particolare alle violazioni delle libertà personali più volte denunciate anche dall'Authority per la privacy, nonché alla diffusione di atteggiamenti di indifferenza e negazione dell'altro, fino alla molto studiata apatia del cosiddetto *bystander*, ossia del passante che assiste alla violenza senza dar segni di vedere e senza reagire. E mi riferisco anche alla perdita di quelle modalità di controllo sociale informale che erano e sarebbero ancora così preziose per garantire la buona qualità umana del territorio urbano e per proteggere i bambini da alcune forme di violenza diretta. Occorre parlare di violenze al plurale, anche in relazione all'habitat urbano. Normalmente si pensa che esista solo la violenza “diretta”, fisica e/o psichica che sia. Ma ci sono altre forme di violenza, che la letteratura sull'argomento definisce rispettivamente “strutturale” e “culturale”, che non sono da meno. La violenza strutturale la si infligge ogni volta



che si creano le condizioni di un disuguale accesso alle opportunità di vita basilari. L'ambiente urbano contemporaneo è “strutturalmente” violento, in quanto traffico pericoloso, inquinamento, mancanza di spazi pubblici fruibili per il libero gioco e l'incontro impediscono il godimento dei diritti fondamentali, tra i quali anche quelli dell'infanzia sanciti dalla Convenzione ONU, creando così le condizioni di malessere sociale che ben conosciamo. Cosa dire del fatto che le indagini sulla mortalità da agenti atmosferici inquinanti condotte dagli epidemiologi dell'Università di Torino hanno dimostrato che sono ogni anno 50 le persone che perdono la vita per questo motivo a fronte dei 7 - 8 casi di morti per violenza diretta?

Educazione ambientale come processo attivo

Chi ha il compito di amministrare le nostre città e di governare a livello nazionale ha una precisa responsabilità nei confronti dei cittadini e dei bambini in particolare e ad essa non dovrebbe potersi sottrarre, visto che l'Italia ha ratificato la Convenzione sui diritti dell'infanzia. Dobbiamo certamente superare una visione paternalistica dell'idea di protezione del bambino. Se consideriamo il bambino soltanto un *human becoming* anziché un *human being* rischiamo di non riconoscergli la capacità di produrre sape-

re e cultura e di contribuire, pur con i limiti dovuti alle sue specifiche caratteristiche fisiche e psichiche, al proprio ed all'altrui benessere.

Da questa negazione deriva appunto un atteggiamento protettivo, paternalistico, ossia l'idea che soltanto l'adulto possa decidere nel migliore interesse del bambino, senza che a questo ultimo sia garantito neppure il diritto di esprimersi su ciò che lo riguarda.

Si tratta di trovare un delicato equilibrio tra il riconoscimento del bisogno di autonomia dei bambini e il dovere da parte delle istituzioni e del mondo adulto in generale di proteggere l'infanzia dall'incuria, dagli abusi e dalle violenze cui è sottoposta. E si tratta di concepire l'educazione ambientale come un processo attivo al quale i bambini stessi devono contribuire, imparando tra l'altro a riconoscere le violenze strutturali prodotte nell'habitat urbano e ad individuare le responsabilità altrui e proprie nella produzione di questo specifico tipo di violenza.

L'educazione ambientale in contesto urbano mi pare rappresenti una straordinaria opportunità per realizzare anche questi obiettivi, che sono il necessario presupposto di interventi veramente efficaci e sostenibili. ●

* Docente di Architettura Ambientale, Politecnico di Torino. Autrice del libro *La città di Batman. Bambini, conflitti e sicurezza urbana* (Borghieri, Torino, 2002).

Sguardi internazionali

STEFANO VITALE

Cosa succede negli altri paesi nel campo dell'educazione ambientale? Ovunque l'educazione ambientale, sia pure frammentata, cerca di collegarsi ai problemi quotidiani della città, della campagna, delle persone. Dedatticizzazione e voglia di concretezza si saldano, magari con meno scientificità formale, ma con più coinvolgimento. Manca un piano coerente, ma in questo specchio frantumato potrebbe rispecchiarsi più "verità" di quanta se ne immagini

In Francia la radicata tradizione pedagogica fa sì che sia viva l'idea che l'educazione ambientale si faccia in luoghi di vita reali: centri di vacanza, soggiorni, stage e sul territorio. Ad esempio nella regione Nord Pas de Calais l'associazione *Chico Mendes* e i *Cemea* propongono progetti per valorizzare e riqualificare alcune zone industriali coinvolgendo la scuola in una dimensione interdisciplinare con gli abitanti dei quartieri di Calais.

In Svizzera le associazioni lavorano per collegare scuola ed amministrazione (parliamo della Svizzera italiana) e realizzare progetti per la "mobilità sostenibile" per i bambini. Percorsi nella città per rendere più sicura la circolazione dei bambini, per ridurre l'impatto del traffico, per sensibilizzare allo spirito civico.

In Russia, come si sa, la situazione è molto difficile: paese in faticosa crescita non appare molto sensibile alle questioni ambientali. Qui le associazioni, come *Iniziativa* che opera nella regione di Tcheliabinsk (zona dove venivano costruiti i famosi carri armati *Thank*) tenta di lavorare con gli adolescenti specie tra i 14 ed i 16 anni per ridurre i conflitti e vivere esperienze di vita democratica in comune anche grazie alla gestione di situazioni "sostenibili" nei quartieri, a scuola, nei soggiorni. Qui l'educazione ambientale s'intreccia con l'educazione alla cittadinanza democratica.

Situazione analoga in Ungheria dove, ad esempio l'associazione *Gyrekparadicsom Alapítvány* partecipa ad un progetto che coinvolge l'università denominato "Un villaggio vivibile" dove la ricerca è finalizzata a studiare soluzioni pratiche per favorire il benessere comune senza ledere l'ambiente.

In Bosnia l'*Herzegovina Youth Parlement* (una istituzione stile "parlamento dei giovani") organizza regolarmente attività di militanza ecologica. Ad esempio, la pulizia del fiume Trebinca: la guerra è fonte di inquinamento e spesso le autorità locali non prendono decisioni attive. Queste organizzazioni tentano di sensibilizzare la popolazione a fare pressioni.

Se usciamo dall'Europa, vale la pena di segnalare come in Paesi poveri come il Gabon, il Mali, il Togo siano molto vive attività di "alfabetizzazione scientifica" non tanto per recuperare terreno sugli occidentali quanto per affrontare nel concreto problemi come la desertificazione, il trasporto, lo sfruttamento selvaggio dell'ambiente.

In Madagascar molte associazioni locali propongono ai ragazzi delle scuole specie tra i 10 ed i 15 anni dei campi di dove l'obiettivo è fra prendere coscienza dei danni degli incendi delle savane ed acquisire tecniche per il rimboschimento di zone verdi.

Sempre in Africa, spostandoci in Algeria dove le bellezze naturali sono importanti scopriamo che associazioni come "Scoperta della natura" ricevono finanziamenti per collegare turismo ed ecologia per sviluppare comportamenti sostenibili nei giovani e nei bambini.

In Colombia le cose vanno diversamente: l'associazione *Yaripa* di Medellín è impegnata nella realizzazione di centri per l'accoglienza e la protezione della fauna esotica per contrastare il traffico illegale e sensibilizzare il mondo dell'educazione a queste emergenze.

In Perù l'emergenza è l'acqua e lo sfruttamento del lavoro minorile, in Uruguay è l'inquinamento del Rio della Plata: l'educazione ambientale tesse così nuovi legami con altri ambiti sociali ed economici e cerca di spingere la scuola oltre il muro delle sue certezze. ●

La fonte di queste informazioni è il lavoro svolto tra il 2003 ed il 2004 dal *Reseau Education Environnement et Developpement Durable* promosso dalla *Federazione Internazionale dei Cemea* (attiva in oltre trenta paesi del mondo) nel quadro del progetto internazionale "Educazione e globalizzazione".

Indirizzi utili

Cemea France - 24, rue Marc Séguin 75883 Parigi, tel. 0033.1.53262424, fax 0033.1.3262419.

Cemea Gabon - BP 17038 Libreville, tel. 720003 - fax 773708.

Yaripa - Calle 51 40-99 - Medellín, Colombia, tel. 2922400.

Iniziativa - Timiriacheva 28, 454091 Tcheliabinsk, Russia, kanukuli@incompany.ru.

A.N.S.J.D.N. - 17, rue Harriched - BP 103 Ferhat Boussaad Alger, Algeria asjdn@netcourrier.com.

ADEEVIJ - rua 27 de agosto 313, Callao 3 Lima, edgerneato@yahoo.com.

Cemea Burkina Faso - 06 BP 9410 Ouagadougou 06 Burkina Faso, kafandoltheodore@yahoo.fr.

Laszlo Tobias - Katica u.15 -1191, Budapest- parakid@ngo.hu.

Fabrizio Plebani - via Lucilla 6, 6854 San Pietro, Ticino - Svizzera, fabrizio@cemea.ch.

Cemea Senegal, - BP 29068 Dakar - Yoff - Senegal, tel. 8201804.

Aimée Ranalivelo - A.K. 68 ter Ankadikely 103, Antananarivo - Araradeano, Madagascar, tel. 032.0245364.

Ecoplan Karadordeva - 11000 Beograd Srbja - Crna Gora, tel. 381.63.8642.165, j.jelic@sczompro.yu.

Herzegovina Youth Parlement - M.S. Kosake 2 89 101 Trebine, Bosnia Herzegovina, tel. 00387.65958936, forum-trebinie@hotmail.com.

Cemea Piemonte - via Sacchi 26, 10128 Torino, info@cemeato.com.