

Cittadini del quartiere e del pianeta.

Il contributo dell'EA all'educazione alla cittadinanza¹

Michela Mayer

..il vero problema dell'attuale stato della nostra civiltà è che abbiamo smesso di farci delle domande... porsi le questioni giuste è ciò che fa la differenza tra affidarsi al fato e perseguire una destinazione , tra la deriva e il viaggio. (Bauman, 2001)

Aver fiducia nella ragione, nella possibilità non solo di farsi domande ma di trovare le risposte, è forse la caratteristica più evidente, e sbandierata, della modernità attuale, eppure per la maggior parte degli esseri umani questa fiducia si è trasformata in una versione moderna dell'affidarsi al fato, impersonificato dal progresso e diretto da un lato dai 'sistemi esperti' (Giddens, 1994) forniti dal pensiero scientifico e tecnologico e dall'altro dalle 'leggi ineluttabili' del mercato.

Questa contraddizione tra ciò che si afferma, e si sostiene pubblicamente, e le consuetudini che implicitamente guidano la nostra vita è una delle caratteristiche di questa modernità che permette di procedere come se i problemi non esistessero, come se risolverli fosse solo una questione di tempo e di 'progresso tecnologico', e come se non fossero più necessarie nuove domande ma solo impegnarsi per trovare, all'interno di un contesto definito una volta per tutte, le risposte.

In realtà, come sostiene Bauman, quello che manca nelle società moderne non sono le risposte, le soluzioni, ma problemi correttamente posti e condivisi. Come dice uno studioso italiano ... *il mondo è pieno di soluzioni alla ricerca di un problema* “(Donegà, 1998), e quello che sarebbe veramente necessario per una nuova concezione di cittadinanza è la possibilità di partecipare non tanto alla ‘soluzione’ dei problemi quanto alla loro ‘costruzione’.

Anche il significato attribuito al termine 'cittadinanza' è infatti al giorno d'oggi ambiguo: da un lato si sostiene una concezione 'classica' che vede il cittadino come 'dotato di potere' e associato al governo della comunità alla quale appartiene, partecipe delle decisioni, portatore non solo di diritti ma anche di oneri e doveri, mentre dall'altro la condizione più diffusa e concreta è quella del cittadino inteso come 'suddito', a cui in cambio di alcuni diritti e di servizi (in diminuzione!) viene richiesto di conformarsi ad alcuni doveri e di limitare la propria partecipazione all'espressione del diritto di delega. La cittadinanza è percepita come un rapporto verticale tra ciascun cittadino e il proprio Governo e ci si dimentica che ai tempi della costruzione della *polis* greca il diritto di cittadinanza implicava anche una partecipazione alla definizione dei problemi, delle domande, che la città, o lo stato, decideva di affrontare. Questa partecipazione, già difficile nelle democrazie

¹ Contributo pubblicato nel libro a cura di F. Imbernon (2002) *Cinco ciudadanias para una nueva educacion*, Editorial Grao, Barcellona.

rappresentative 'fragili e incomplete' (Morin, 1999) delle nostre società occidentali, è resa ancora più difficile dalla consapevolezza degli effetti che la 'globalizzazione' ha sulle reali autonomie di decisione di tutti i governi, e non solo dei governi dei paesi meno industrializzati.

La globalizzazione, così come è intesa ai nostri giorni, non è la traduzione in termini moderni dell'internazionalismo auspicato agli inizi del secolo scorso, né del 'pensare globalmente' che costituiva uno slogan dell'ambientalismo degli anni '70, essa è piuttosto *la naturalizzazione della direzione in cui sta andando il mondo* (Bauman, 2000), difficilmente contrastabile da un singolo stato - pena l'espulsione dal mercato globale - e che può essere modificata solo agendo sul suo stesso piano, attraverso un nuovo internazionalismo.

D'altra parte proprio la globalizzazione ha creato, attraverso lo svuotamento delle categorie tradizionali di spazio e di tempo, anche spinte che possono invece portare alla partecipazione: una spinta verso una autorealizzazione, verso la ricerca di identità e di rapporti di fiducia basati su legami personali; la necessità di nuove forme di ri-aggregazione locale, di riappropriazione e uso dei 'saperi esperti', che si contrappongano alla disgregazione (disembedding, in Giddens 1994) imposta dalla modernità; nuove consapevolezze sull'interdipendenza tra tutti gli stati, tutti gli individui, tutti gli esseri viventi che sul pianeta vivono.

Tra gli estremi costituiti dalla spinta ad una globalizzazione che cancella le differenze e la tendenza ad un individualismo narcisista di gran parte delle società occidentali, sta cominciando a crescere una nuova concezione di cittadinanza: una cittadinanza che da un lato si riconosce come parte del pianeta e responsabile per esso, e dall'altro riconosce nel luogo in cui si trova ad agire - il quartiere che fa parte della città espansa che ormai ci avvolge quasi completamente - quel pezzetto del pianeta sul quale può intervenire attraverso un contatto diretto, costruendo legami non solo razionali ma anche empatici.

Una parola come 'mondializzazione' mette in evidenza come il mondo nella sua totalità, non solo il pianeta ma l'umanità che lo abita, costituisca ormai un nuovo oggetto di conoscenza, e come in qualunque circostanza non si possa prescindere da un approccio olistico. Se è vero infatti che il tutto non è dato dalla somma delle parti, il tutto è spesso integrato e/o riflesso nelle parti: il patrimonio genetico è in fondo una rappresentazione sintetica, anche se non completa, di un individuo (Morin, 1999), così come qualsiasi individuo è un riflesso complesso della società in cui vive.

Ecco allora che affrontare i problemi di cittadinanza a livello del proprio quartiere, del proprio luogo di vita, permette di riflettere più concretamente sui processi che trasformano la società a livello globale. In Europa siamo passati in meno di 100 anni da comunità in cui gli individui, i vicini, erano l'uno risorsa per l'altro ad una società in cui abbiamo l'illusione di 'non aver bisogno degli altri', di essere liberi e indipendenti, mentre in realtà la nostra dipendenza si è spostata dal vicino al lontano, dalle relazioni personali a quelle impersonali e basate su transazioni economiche:

i servizi sociali, la sanità pubblica, le compagnie di assicurazione. Come tenere assieme la dimensione locale e quella globale? Il senso di appartenenza ad un territorio specifico e al tempo stesso quello di avere la Terra come Patria?

Queste sono alcune delle domande che l'educazione ambientale in questi anni è arrivata a porsi, e che possono contribuire ad un nuovo modo di intendere, e di costruire, la cittadinanza. E infatti, l'educazione ambientale si è andata sempre più, a livello europeo e internazionale, allontanando da un'immagine di educazione che ha il suo centro di interesse nella natura o nell'ecologia, e si è andata configurando come una 'educazione al futuro', una 'educazione per il cambiamento' (Caride e Meira, 2001) in una visione della società, e dell'educazione, che vede nel cambiamento consapevole (Sterling, 1999), nella costruzione di utopie realistiche (Giddens, 1994), e non nella crescita o nello sviluppo dei mercati, la chiave per la sua evoluzione.

Se l'educazione poteva essere concepita nel passato come preparazione del cittadino ad assumere un ruolo, in qualche modo definito e prevedibile, nella società, nella modernità avanzata nella quale viviamo, il ruolo di tutti i processi educativi, è quello di rendere consapevoli gli individui, e le comunità, dei cambiamenti che ci circondano e che spesso inconsapevolmente contribuiamo a costruire, per poterli 'navigare'. La esortazione di Morin, a "guidare la natura, lasciandosi guidare" ci offre una metafora: quella del veliero che utilizza per arrivare alla meta i contesti e le condizioni che la natura offre, anche se sembrano avverse e se lo costringono a rotte che sembrano portarlo lontano.

Educazione ambientale come educazione al cambiamento

L'educazione ambientale come tutte le educazioni 'trasversali' non si riferisce ad una disciplina - anche se riconosce nell'ecologia una 'metafora' forte - né ad una tematica rigidamente definita, e ha quindi come finalità generale non la costruzione di un insieme di conoscenze ma il cambiamento. Finalità che in una prima fase dell'educazione ambientale si limitava ad un cambiamento di 'comportamenti' - più rispettosi, meno distruttivi,... - ma che si è rapidamente trasformata in un cambiamento di modi di pensare - prima che di agire - e di modalità di guardare al mondo.

I primi documenti e le prime riflessioni internazionali sull'educazione ambientale avevano infatti come obiettivo principale la 'conservazione della natura'², ma già nel Seminario di Belgrado (1975) e, pochi anni dopo, nella prima Conferenza Internazionale sull'Educazione Ambientale organizzata a Tbilisi (Georgia) nel 1977 (in un periodo in cui le nazioni avevano cominciato a rendersi conto dei danni che le tecnologie di pace, e non solo quelle di guerra, stavano portando all'ambiente e in cui la crisi petrolifera rendeva evidente la limitatezza delle risorse) gli organismi internazionali propongono come 'ambiente' di studio e di azione non solo l'ambiente naturale ma anche il patrimonio culturale e in generale l'ambiente costruito, e cominciano a porre l'accento su

² Il PNUMA, Programa de Naciones Unidas para el Medio Ambiente, nasce a Stoccolma nel 1973, e insieme con l'Unesco dà l'avvio nel 1975 al primo Programma Internazionale per l'Educazione Ambientale.

un'idea di 'sviluppo' economico e sociale che aiuti a proteggere l'ambiente oltre che migliorare la vita. Gli obiettivi educativi che si propongono riguardano la presa di coscienza (e non solo l'acquisizione di conoscenze) rispetto all'ambiente e ai suoi problemi, lo sviluppo di atteggiamenti, valori e comportamenti, la capacità di valutare criticamente le azioni e le situazioni, uniti alla partecipazione individuale e collettiva alle azioni proposte.

Gli anni '80 vedono, insieme al succedersi delle 'catastrofi ambientali' (basta ricordare Chernobil), l'estendersi delle economie di mercato collegato però al succedersi di crisi economiche e all'indebitamento sempre più insostenibile dei paesi del Sud del mondo. Ma è proprio a Rio, dove la strategia per uno sviluppo sostenibile verrà messa a punto attraverso la proposta di Agenda 21, che emerge con forza il divario fra il percorso di cambiamento compiuto dall'educazione ambientale, attraverso la riflessione sulle proprie esperienze, e i compiti che le vengono formalmente riconosciuti: mentre il Capitolo 36 dell'Agenda 21 le assegna compiti più di tipo quantitativo (aumentare l'informazione diffusa) che qualitativo, e obiettivi di stampo comportamentista (modificare valori e modi di vivere) invece che ispirati a proposte pedagogiche costruttiviste o socio-critiche, il Trattato sull'educazione ambientale firmato dalla Organizzazioni non Governative che hanno partecipato all'incontro parallelo del Foro Globale, propone una visione olistica, interdisciplinare, sistemica, della conoscenza e riconosce nell'educazione ambientale un fattore di trasformazione sociale e un processo permanente di apprendimento fondato sul rispetto di tutte le forme di vita (Global Forum, 1993).

La nuova parola d'ordine, sviluppo sostenibile, non è accettata senza critiche da chi è da anni impegnato nella riflessione sulla teoria e la pratica dell'educazione ambientale: 'sviluppo sostenibile' è infatti un ossimoro, una contraddizione in termini, che è stato utilizzato anche per legittimare vecchie pratiche e impedirne la critica. Non a caso, fin dal suo comparire, il termine è stato accettato da gran parte della comunità dell'educazione ambientale come termine 'ombrello' che permetteva di rientrare in certi programmi e in certi finanziamenti, ma che doveva essere giustificato, arricchito, modificato per ovviare all'ambiguità, e alla fumosità, che lo caratterizza tuttora. Soprattutto la parola sviluppo - troppo legata concettualmente alla crescita quantitativa ed economica - è stata negli anni modificata: si è preferito parlare di educazione alla sostenibilità (Huckle & Sterling, 1996) o di 'Futuro sostenibile' (programma dell'Unesco) o di 'società sostenibile' (Borgarello, 2001), per sottolineare la presa di distanza da una concezione tutta economicista del cambiamento necessario.

Anche la parola sostenibile, però, può e deve essere criticata perché riflette un'immagine riduttiva dell'ambiente naturale - considerato come riserva di risorse che non possiamo esaurire se vogliamo mantenere indefinitamente uno sviluppo economico (Sauvé, 1999) - e propone un'idea di sostenibilità che, anche se mette in discussione gli abusi dell'economia di mercato, non propone un'alternativa e anzi sembra preoccuparsi di legittimarne, anche se con alcuni correttivi,

l'imprescindibilità. Tanta discussione sul trattato di Kyoto quando si lascia via libera alle ricette liberiste del Fondo Monetario Internazionale, mostra l'ambiguità di fondo della proposta: non si tratta di trovare un nuovo modello di società con alta qualità della vita e uso sostenibile delle risorse, si tratta invece di imporre il modello occidentale di società ma di cercare di renderlo più compatibile con i limiti del nostro pianeta.

La confusione tra educazione allo sviluppo sostenibile, educazione alla sostenibilità, educazione ambientale rimane ormai nel linguaggio corrente (a Tessalonica nel 1997 l'Unesco usa solo il termine 'Educazione allo Sviluppo Sostenibile', mentre a Santiago di Compostela nel 2000, sempre l'Unesco ripropone il termine Educazione Ambientale). L'importante, per chi ci lavora e ne propone i risultati, è non dimenticare l'evoluzione di pratiche che ha accompagnata i termini usati e essere sempre consapevoli che *"il concetto di sostenibilità, referente necessario dell'educazione ambientale nei prossimi anni, dovrà essere sottoposto a revisione critica continua con il duplice obiettivo di evitare il suo uso per nascondere approcci poco solidali allo sviluppo e di impedire la sua applicazione indiscriminata a ogni iniziativa che colleghi ambiente e educazione"* (Unesco, Santiago di Compostela, 2000).

L'educazione ambientale è nata ed è cresciuta, infatti, proponendo oltre alla sostenibilità anche altre dimensioni educative, più profonde e rivolte al cambiamento personale e sociale, e apre uno spazio per *"produrre nuovi saperi e insieme proporre un approccio critico al sapere"* (Sauvé, 1993), in cui l'educazione è una *utopia necessaria* (Rapporto Delors, 1996) per apprendere a vivere assieme in un mondo *responsabile e solidale* (Fondation pour le progrès de l'Homme, 1997), nel rispetto delle differenze spirituali e culturali.

Questi saperi, queste riflessioni, sono quello che l'EA ha da offrire ad una visione di educazione al futuro che coincide con l'educazione del cittadino del futuro: quel cittadino che non possiamo prevedere ma che possiamo solo immaginare e contribuire a costruire proprio attraverso le immagini che costruiamo e proponiamo.

Essere cittadini nella società dell'incertezza e del rischio

Abbiamo assistito in questi ultimi anni a cambiamenti epocali senza che ce ne rendessimo pienamente conto. Forse solo il crollo delle Torri gemelle l'11 Settembre ha cominciato a farci aprire gli occhi sugli scenari che l'umanità stava (e sta) costruendo: la caduta dell'Unione Sovietica e l'espansione all'intero pianeta di sistemi di governo basati sul mercato stanno modificando fortemente la nostra visione di un futuro possibile a breve termine, sia dal punto di vista ambientale, sia da quello della costruzione di una società sostenibile basata sulla pace, la responsabilità e una distribuzione equa della ricchezza.

La crisi attuale di tutto il mondo dell'educazione e della formazione, è in gran parte correlata alla crisi in corso in questa società, al cambiamento di valori e di azioni sempre più necessario, ma ancora poco consapevole e accettato. Il mondo dell'economia in espansione, del lavoro sicuro per tutta la vita, della soluzione scientifica e tecnologica a tutti i problemi, delle superiorità morali indiscusse, è finito per sempre, anche se sono ancora pochi coloro che se ne rendono pienamente conto. Dal mondo delle sicurezze e della prevedibilità, promesso alla fine dell'800, il '900 ci ha invece traghettato in un mondo caratterizzato dall'incertezza, dalla complessità, dall'interconnessione tra tutte le componenti di un sistema il cui limite ultimo è il Pianeta intero.

E l'interconnessione non è solo spaziale ma anche temporale: dobbiamo a Beck il concetto di *'società del rischio'* (*Risikogesellschaft*, 1986), anzi di società *globale* del rischio, come portato di una modernizzazione industriale costretta ad affrontare le incertezze che essa stessa genera. Il rischio, e il rischio percepito e riconosciuto come tale, modifica il rapporto tra passato, presente e futuro: *"il passato perde il proprio potere di determinare il presente e il suo posto ... è preso dal futuro, ovvero da qualcosa di non esistente, di costruito e fittizio.* (Beck, 2001)".

L'esempio più evidente di modifiche dei comportamenti presenti per affrontare un 'futuro a rischio' sono proprio quelle previste dai trattati ambientali, dagli impegni internazionali per limitare l'una o l'altra fonte di inquinamento, l'una o l'altra causa di impoverimento delle risorse del Pianeta. Ma trattati ed impegni sono anche esempio di nuove modalità 'globali' per costruire un futuro in cui non solo si alzi il livello collettivo di consapevolezza rispetto alla complessità della relazione tra specie umana e Pianeta, ma in cui si affermi anche una diversa concezione di cittadinanza e di Stato, a cui viene affidata la responsabilità di difendere i diritti non solo dei propri cittadini ma anche di tutto il Pianeta, e non solo dei cittadini attuali ma delle generazioni future.

Il concetto di rischio infatti non è legato solo al concetto di 'pericolo' o di pericolo 'naturale' e in quanto tale inevitabile, ma al concetto di pericolo conseguente ad una attività umana, e in quanto tale 'evitabile'. Eppure la responsabilità del rischio nella società globale non è facilmente determinabile, e non per i limiti intrinseci alle nostre conoscenze, ma perché lo stesso rischio è spesso visto come 'necessario', come intrinsecamente legato in questo modello di sviluppo ad altre attività umane indispensabili: lavorare, produrre, spostarsi. Se nel passato l'idea di rischio era legata a minacce e pericoli derivanti dalla 'natura', dalla 'violenza umana', o dalla perdita del favore degli dei (Giddens, 94), le minacce attuali sono soprattutto quelle che derivano dalla 'riflessività' della modernità, dal suo interagire con se stessa (Beck, Giddens y Lash, 1994). La crisi ambientale costituisce effettivamente come dice l'etimologia della parola un 'punto di svolta', un'occasione che mette in discussione la fiducia della modernità verso i 'sistemi esperti', verso quella scienza e quella tecnologia che sono riconosciute come portatrici di progresso ma che sono anche viste come responsabili dei rischi e delle catastrofi a cui stiamo andando incontro.

La difficoltà principale dei cittadini di oggi, ma soprattutto di coloro che hanno la responsabilità di educare i giovani, è quella di rinunciare alle illusioni di controllo e previsione proprie del secolo che è appena terminato, accettare i limiti delle nostre conoscenze e al tempo stesso il possibile rischio incluso in tutte le nostre azioni, o non azioni.

Laura Conti, l'ecologa italiana che è stata la promotrice di molte battaglie ambientaliste (e della Direttiva Seveso dell'Unione Europea), diceva rivolta ad insegnanti di educazione ambientale:

"voi avete il compito di mettere i ragazzi in condizione di abituarsi a prevedere il comportamento dei viventi, ma siccome ciascun vivente è unico il suo comportamento non è mai prevedibile con sicurezza: prevedere l'imprevedibile è una cosa un po' difficile, ma farlo per mestiere è più difficile ancora e non so come ve la potrete sbrigare. Eppure è necessario che gli uomini imparino a capire la complessità, che è funzione della diversità, il cui grado estremo è l'unicità di ciascun soggetto." (Conti, 1989)

L'educazione ambientale e l'educazione alla sostenibilità hanno contribuito, a livello internazionale, a mettere al centro di una riflessione una cultura che si oppone al riduzionismo e all'illusione di controllo e previsione che caratterizza ancora oggi, e fortemente, l'immagine sociale delle scienze e della tecnologia. La scienza infatti appare ancora come 'ineluttabile' (D'Eramo, 1991), capace di prevedere i fenomeni dei quali si occupa, fondata sulla ragione logica e matematica, infallibile almeno nelle aspirazioni, oggettiva Un'immagine 'ingenua' della scienza che non corrisponde più ai saperi e alle metodologie della ricerca scientifica attuale ma che è molto più diffusa di quanto pensiamo - indagini sugli insegnanti o sugli aspiranti insegnanti di materie scientifiche lo confermano - condivisa anche da molti scienziati, e che si fonda su un bisogno di sicurezze, di certezze, che non ha nulla di razionale e che ha spostato sulla scienza, e sulla tecnologia, richieste ed esigenze che prima andavano ad altre costruzioni umane.

La teoria della relatività, il principio d'indeterminazione, il 'caos deterministico' sono solo alcuni dei tanti passi compiuti dalla scienza nel '900 che obbligano a rivedere la convinzione che lo scopo della scienza sia quello di prevedere i fenomeni, di offrire certezze. Incerta è l'evoluzione delle specie viventi - come dice Stephen Jay Gould (1990): se si potesse riavvolgere il nastro della vita non si arriverebbe certo agli stessi risultati - come è incerto l'evolversi delle popolazioni, o quello dei cambiamenti climatici per i quali possiamo scrivere delle equazioni, e distinguere i possibili scenari per una loro evoluzione, ma non determinare quale sarà quello che realmente si produrrà. Tutti i fenomeni della nostra vita, quelli veri, non quelli riprodotti in laboratorio, sono fenomeni intrinsecamente imprevedibili, caotici e disordinati.

La consapevolezza dell'incertezza intrinseca nelle nostre conoscenze, sia essa casuale o deterministica, ridimensiona allora le possibilità di previsione della scienza e della tecnologia ma al tempo stesso ne amplia la portata: se la scienza non è più ineluttabile, se non è più necessariamente predittiva, molti altri fenomeni - casuali, caotici, disordinati - possono essere descritti e compresi.

Se non si può più pensare di predire esattamente l'andamento di un fenomeno, possiamo però calcolare la probabilità dei diversi andamenti e dei diversi scenari possibili, e identificarne le fragilità e le resistenze rispetto ad un cambiamento esterno. All'autolimitarsi delle aspettative corrisponde un ampliamento dei campi ai quali la razionalità scientifica può applicarsi; anzi le razionalità, diverse a seconda dei fenomeni, ma sempre consapevoli dei propri limiti e dei propri strumenti

Ammettere l'imperfezione intrinseca delle nostre conoscenze e rinunciare all'illusione illuministica della possibilità di previsione non implica di per sé una rinuncia né alla comprensione né all'azione. È solo nel senso comune che il principio di relatività o quello d'indeterminazione si trasformano in un generico "tutto è relativo" e in un abbandono di responsabilità in mancanza di un principio di autorità. Anzi la consapevolezza della propria ignoranza può essere al giorno d'oggi un elemento di importanza fondamentale per permetterci di prendere decisioni "... *l'ignoranza è utilizzabile, anzi utile ed indispensabile, per la conoscenza di noi stessi e dei nostri rapporti con il nostro ambiente. La coscienza della nostra ignoranza può costituire l'inizio di una nuova saggezza per quel che concerne il nostro posto nel mondo contemporaneo.*" (Ravetz, 1992)

Una scienza post-normale (e non post-moderna!) che tiene conto sia dell'incertezza intrinseca delle sue conclusioni e per la quale le conoscenze sono 'isole di certezza in un arcipelago di incertezza' (Morin, 1999), non rinuncia a criteri di "qualità" ma li estende dalla ristretta cerchia della comunità scientifica – che in periodi di scienza 'normale' in senso kuhniiano garantisce della qualità delle procedure - a quella più ampia della società civile. Una scienza che non può offrire certezze ma solo probabilità e andamenti, una scienza in cui conoscenze specifiche, scelte di valore e valutazione dei rischi e delle incertezze sono profondamente legate, richiede infatti a tutti, e non solo agli scienziati, senso di responsabilità, riflessione critica e confronto democratico.

Alla nozione di incertezza deve accompagnarsi allora quella di democrazia, e una società democratica dovrebbe essere un "*luogo di riflessione critica*", una società in cui "*nessun problema sia risolto in anticipo*", in cui "*l'incertezza non cessa una volta adottata una soluzione*" (Bauman, 2000)), in cui non è incerto solo il futuro ma anche il passato, in quanto aperto al riesame e leggibile in maniere via via diverse.

Questa nozione di scienza e questa nozione di democrazia contrastano però sia con il nostro passato recente – le ideologie totalitarie hanno condiviso e esaltato l'illusione di certezza del mondo moderno – sia con il nostro presente. In una società liberista tutti i limiti sembrano essere posti 'off limits', e la libertà è vista soprattutto come libertà "in negativo", come mancanza di restrizioni, non come effettiva possibilità di agire e di intervenire nella società (Bauman, 2000). La libertà individuale corrisponde sempre infatti a una scelta tra possibilità offerte, che non solo non potranno mai comprendere tutte le scelte possibili ma dipendono da quello che è disponibile e dalle regole di comportamento, dal codice di scelta. Nella società attuale non solo l'offerta è definita

essenzialmente dal mercato, ma anche il codice di scelta viene 'educato' e 'istruito' molto più dal mercato che dalle istituzioni. Lasciando fuori della sua sfera razionalità, confronto, valutazione dei vantaggi e dei rischi.

Il risultato di questa apparente contraddizione tra mancanza di limiti e difficoltà di prendere decisioni autonome è l'aumento dell'ansia e della sofferenza individuale dovute non solo all'incertezza, ma alla mancanza di sicurezze esistenziali e alla paura per la propria sicurezza materiale. Invece di imparare a fare i conti con l'incertezza, ad accostarsi ad una maniera razionale, anche se non "sicura", di valutare le scelte e di assumersene la responsabilità, si preferisce costruire le proprie sicurezze "contro" qualcuno o qualcosa, cercare un colpevole di quello che ci sta capitando (tanto più che nell'era della globalizzazione risulta sempre più difficile ricostruire i percorsi e identificare le cause), trovare un capro espiatorio, sia esso l'immigrato o il diverso, e lanciarsi in campagne per la sicurezza.

L'incertezza, diventa così sinonimo di insicurezza, e termini come flessibilità o ridondanza non vengono più collegati nell'immaginario collettivo ad un ampliarsi delle possibilità, a modalità necessarie per "guidare la natura lasciandosi guidare", ma a precarietà e a 'lavoro usa e getta'.

Agire nell'incertezza richiede però capacità e competenze che la società sta cominciando solo ora ad identificare e che quindi non ha ancora cominciato a costruire in maniera consapevole attraverso le agenzie educative. Si tratta di costruire flessibilità di pensiero, capacità critica, resistenza alle frustrazioni, ma anche qualcosa di più: una '*capacità negativa*'³, una capacità di essere nell'incertezza, di accettare momenti di indeterminatezza e di cogliere le potenzialità di comprensione e di azione insite in tali momenti, di accontentarsi di 'mezze conoscenze', di lasciare che gli eventi seguano il loro corso senza pretendere di determinarne il corso o il punto di arrivo. Non è una rinuncia all'agire, ma è un'apertura ad ascoltare e a comprendere, costruendo sistemi e schemi d'azione che si adattano al contesto e al livello di comprensione raggiunto. E' una capacità di non accettare le cose per il loro significato banale e scontato, ma di sospendere il giudizio, o l'ansia di soluzione, per costruire significati nuovi.

Arrivati al 2000 è necessario riconoscere le illusioni che hanno caratterizzato il '900 – sulla scienza, sulla società, sul progresso – per prenderne le distanze e per costruire le competenze necessarie a compiere scelte autonome in un mondo intrinsecamente incerto, ma proprio perché incerto più influenzabile, più modificabile, più fragile di quello che ci eravamo immaginati in passato. Se infatti un battito d'ali di farfalla può modificare il corso di un uragano, perché non pensare che le azioni anche di un solo individuo non possano avere un'influenza e un significato? Responsabilità quindi come risposta all'incertezza e solidarietà come risposta all'insicurezza. Responsabilità che significa anche consapevolezza dell'errore e del rischio e capacità quindi di

³ La '*negative capability*' è stata definita da Lanzara (1997) come modalità di essere e di agire diversa dalla '*positive incapability*', l'incapacità positiva ad agire in condizioni non chiaramente definite che accompagna l'eccessiva competenza.

valutare rapidamente i processi che si stanno avviando per modificarli rapidamente se necessario. Come dice Jonas: : *“Quando Cartesio ci raccomanda di assumere come falso tutto ciò che può essere messo in dubbio conviene al contrario, di fronte a rischi di tipo planetario, di trattare il dubbio come certezza possibile e quindi come un elemento fondamentale della decisione”* (Jonas, 1990).

Cittadinanza 'glocale' e partecipazione

In una società globale del rischio azione locale e effetto globale sono ormai intrinsecamente legati, ed è sempre più difficile individuare nella complessità delle relazioni i 'colpevoli' dell'una o dell'altra crisi ambientale, mentre si assiste ad una 'normalizzazione simbolica' del rischio (Beck, 2001) e quindi ad una irresponsabilità organizzata. Chi decide qual è la quantità di ozono o di diossido di carbonio accettabile nell'aria delle città, o la quantità di atrazina per litro nell'acqua potabile? Fece notizia alcuni anni fa in Italia, l'improvviso aumento di disponibilità di 'acqua potabile' dovuto semplicemente ad un innalzamento della quantità di atrazina ammissibile. Anche come risposta a questa irresponsabilità, alla globalizzazione *dall'alto*, imposta dal mercato, assistiamo negli ultimi anni alla costruzione di una globalizzazione *dal basso* (Beck, 2001), una cittadinanza '*g-locale*', che si assume non solo la responsabilità di tenere sotto controllo quello che succede localmente per riconoscerne le cause e denunciarne i rischi, ma si assume anche la responsabilità di una visione globale, che non si limita a seguire gli effetti locali delle azioni ma cerca di riconoscerne in anticipo le possibili conseguenze sul pianeta. Una cittadinanza *g-locale* che da un lato interagisce a livello transnazionale attraverso reti e organizzazioni che mettono in discussione le politiche dei singoli stati, dall'altro opera localmente, costruendo relazioni e alleanze sociali che permettano di costruire esempi, non ghehettizzati ma non omologati, di un diverso tipo di relazione uomo-natura.

Pensare ed agire non si riferiscono più a contesti separati, e qualunque azione locale è anche globale, così come qualunque visione globale ha anche un suo riflesso sulle prospettive locali:

" qualunque programma o progetto strategico, locale o regionale, di Educazione Ambientale, deve stabilire connessioni tra le problematiche territoriali che affronta e le sue implicazioni globali, e viceversa. 'Pesare e agire localmente ' e 'pensare e agire globalmente' sono indicazioni complementari: il locale non può isolarsi dal globale così come il globale non può imporsi al locale."(Unesco, Santiago de Compostela, 2000)

In questa visione di cittadinanza, la democrazia non può essere solo quella formale, fondata sulla rappresentatività e la delega ma ha bisogno di partecipazione consapevole, è un prodotto dei cittadini che a sua volta produce cittadini responsabili. E l'idea di cittadino responsabile è anch'essa andata cambiando in questi anni: in una società complessa e plurale il cittadino è colui che è capace

di cercare e trovare spazi di partecipazione, che è capace di negoziare e gestire i conflitti, che entra nel merito di un tessuto sociale complesso, non come portatore di interessi specifici e lobbistici, ma come portatore di un'idea di società da costruire. Ma cosa significa 'partecipare' in questa società globalizzata? È di moda parlare di partecipazione, spesso senza definire chiaramente di quale partecipazione stiamo parlando: spesso la si definisce in negativo, come rifiuto di uscire dal proprio interesse individuale per occuparsi e preoccuparsi del 'bene comune', dei famosi *commons*. Se guardiamo all'uso quotidiano della parola 'partecipazione' ci rendiamo conto che in Europa rischia di essere utilizzata come contenitore dove si può mettere di tutto: dall'inchiesta, al forum su Internet, alle riunioni del condominio e a quelle del comitato di quartiere. Vale la pena quindi di distinguere tra varie forme di partecipazione: la partecipazione può essere 'verticale' (dal basso verso l'alto o dall'alto verso il basso) quando si tratta di rivendicazioni o di estensione (limitata, parziale e controllata) di potere di prendere decisioni e di intraprendere azioni; può essere invece 'orizzontale' quando è l'espressione di un qualche tipo di 'noi', di un soggetto collettivo, che si riconosce e si determina anche in opposizione ad altri 'noi' (Milanaccio, 2001).

Nella democrazia intesa anche come partecipazione orizzontale i conflitti sono inevitabili, anzi sono un sintomo di vitalità; il problema è quello della composizione di conflitti, quello di riconoscere nel compromesso non una sconfitta parziale da cui risollevarsi il prima possibile, ma una apertura di nuove e diverse possibilità, di nuovi '*noi*' e nuovi '*voi*'. La partecipazione infatti dovrebbe costruirsi non tanto sulla soluzione dei problemi quanto sulla costruzione di problemi: una delle condizioni infatti perché sia possibile cooperare costruttivamente è che ci sia "*una condivisa rappresentazione dei problemi, cioè una comune rappresentazione delle cose che si vogliono risolvere. Non è sufficiente la condivisione delle soluzioni da dare a determinati problemi. Occorre anche che i problemi vengano raffigurati, da parte dei partecipanti, allo stesso modo. E anche questo il più delle volte è il risultato di un lavoro da fare, non una fortunata condizione di partenza ...il risparmio di tempo che si realizza procedendo speditamente alla definizione delle soluzioni, in realtà, si paga successivamente, quando si tratterà di trovare un difficile accordo sui modi di realizzare quelle soluzioni ...*" (Donegà, 1998).

Costruire rappresentazioni comuni di problemi che sono sempre locali e globali e al tempo stesso rispettare e valorizzare le differenze è una delle sfide a cui devono rispondere un'educazione ambientale e un'educazione alla cittadinanza che non vedano il loro compito esaurirsi all'interno delle istituzioni. Educazione alla cittadinanza è allora soprattutto quella che vede la scuola aprirsi al territorio, che vede nell'autonomia scolastica e nell'Agenda 21 la possibilità per intervenire nello sviluppo locale, per partecipare ad una ricerca, ad una sperimentazione di nuove forme di aggregazione, in cui sono i quartieri, le comunità sul territorio, a fornire il contesto e lo strumento del processo di educazione.

Dal quartiere e dalla scuola possono sorgere 'scenari di futuro' che evitino i linguaggi dei 'sistemi esperti', e che possano quindi essere compresi e condivisi anche da soggetti 'deboli', attraverso una individuazione dell'interesse comune che passa a sua volta attraverso la esplicitazione e discussione di conflitti, così come proposto recentemente a Porto Alegre :

'Mentre il mercato globale usa il territorio dei diversi paesi come spazio economico unico, senza alcuna attenzione alla sostenibilità sociale e ambientale dei processi di produzione - e consuma quindi senza riprodurre le qualità specifiche del territorio - non solo risorse naturali, ma diversità culturali e capitale sociale - una alternativa a questa globalizzazione parte da un progetto politico che valorizzi le risorse e le differenze locali promuovendo processi di autonomia - e di cittadinanza - cosciente e responsabile. Uno sviluppo locale che non significa chiusura, né difesa di confini e di usanze, ma crescita di reti civiche alternative alle reti globali fondate sulla valorizzazione delle differenze e specificità locali, di cooperazione non gerarchica e/o strumentale. Questo può essere il punto di partenza per una globalizzazione dal basso, solidale, costituita da una rete strategica tra società locali (Magnaghi, 2002: Carta del nuovo municipio, Puerto Alegre).

I processi di partecipazione non possono però essere lasciati alla 'spontaneità', che tende in genere a riprodurre rapporti di potere già esistenti, ma devono essere costruiti tenendo conto soprattutto dei soggetti 'diversi' e spesso 'deboli' e sotto rappresentati, per coinvolgerli nella costruzione degli 'statuti dei luoghi' e delle politiche che li attuano. Il 'nuovo municipio', che Magnaghi propone, vuole coinvolgere una maggiore pluralità di soggetti e in questo modo amplia la conoscenza del locale, e acquisisce la rappresentazione di problemi, anche di coloro - anziani, immigrati, bambini - che costituiscono uno degli indicatori principali della qualità di vita di un territorio ma che spesso non hanno possibilità di partecipare attivamente alla presa di decisioni.

Le proposte per "Città a misura di bambino" presentate e in parte realizzate in questi anni in Italia e fuori Italia sono un esempio di come un soggetto 'debole' possa essere messo al centro di processi di progettazione partecipata, e come si modifichino in questo modo sia le priorità delle scelte sia i criteri di valutazione della qualità. Una qualità che non è più valutata in termini di prodotti o di risultati ma che trova i suoi indicatori nella partecipazione sociale alle decisioni, nella qualità urbana, nel riconoscimento della diversità delle culture, nel riconoscimento del patrimonio locale come base di ricchezza durevole, nella sostenibilità dell'impronta ecologica (con riferimento alla chiusura dei cicli) , nelle relazioni e gli scambi tra società locali

Il lavoro a scuola centrato sul territorio e sull'identità dei luoghi e delle culture, permette anche di contrastare l'omogeneizzazione culturale e sociale che dalla globalizzazione può discendere. Se infatti 30 anni fa si parlava di separazione tra le due culture – quella scientifica e quella umanistica – ora ci troviamo non solo ad affrontare la separazione tra sapere accademico e conoscenze di senso comune, ma quella più grave e profonda tra culture e 'non culture'. Augé parla dei 'non luoghi' come il contrario dei luoghi, "(come) uno spazio in cui colui che lo attraversa non può leggere nulla né

della sua identità (del suo rapporto con sé stesso), né dei suoi rapporti con gli altri, ..." (1999). Allo stesso modo possiamo definire le 'non culture' come quelle costruzioni umane che non affondano nella differenza ma nell'omogeneizzazione (Mayer, 2002). Se l'informazione è "*una differenza che produce una differenza*" (Bateson, 1984), l'informazione generata dalle non-culture è una differenza (superficiale) che produce una omogeneizzazione (sostanziale).

Come i 'non luoghi' sono le Disneyland, i MacDonald o i centri commerciali, tutti quei posti in cui si ritrova quello che ci si aspettava di trovare, indipendentemente dai contesti e dalle 'culture reali' nelle quali si trovano ad essere costruiti, e i piaceri che si gustano sono quelli della verifica e del riconoscimento e non quelli della scoperta, così le non culture sono rappresentate dalla pubblicità, dai format televisivi, dai video musicali, da spettacoli e libri che di quei 'non luoghi' sono il riflesso, in cui non c'è produzione di conoscenze, intuizioni, riflessioni, ma riconoscimento e riciclaggio di quanto già si conosce e si consuma.

Il pericolo è reale perché mentre le culture scientifiche e umanistiche, ognuna a suo modo, hanno portato avanti un percorso di riconoscimento dei propri limiti e di assunzione di responsabilità rispetto alle immagini del mondo che contribuiscono a costruire, le 'non culture', in un mondo globalizzato, apparentemente non conoscono limiti e offrono quindi nuove certezze ed orizzonti.

Lavorare a scuola per costruire 'conoscenza locale', legata alle caratteristiche e alla storia non solo del territorio ma anche degli studenti che lo studiano, trasformare queste conoscenze in azioni effettive per il territorio, e confrontare poi, in reti più ampie, valori, metodologie, e immagini del mondo è una delle strategie che l'Educazione Ambientale propone per contrastare l'avanzare delle non culture, e insegnare nuovamente al cittadino a scegliere.

Abitare con saggezza la Terra

Il cambiamento che l'Educazione Ambientale propone è quindi in primo luogo nella maniera di pensare - e di pensarsi - in relazione al mondo: occorre sviluppare nella scuola competenze, conoscenze, atteggiamenti che consentano di ripensare la nostra relazione con il mondo nella direzione di *abitare con saggezza la terra* (Mortari, 1994). Alla radice della crisi ecologica ci sarebbe infatti uno '*smarrimento del senso dell'abitare*' (Heidegger, 1976), del significato che l'essere umano attribuisce alle sue relazioni sia con il mondo naturale sia con il mondo degli uomini.

"A condizionare il progetto di abitare la terra vi sono innanzitutto le immagini che l'essere umano ha della natura e l'immagine che nutre di se stesso in relazione ad essa" (Mortari, 1994). Ormai da molti anni siamo consapevoli che "*L'idea che i problemi ambientali possano essere definitivamente risolti attraverso il solo ricorso alla scienza e alla tecnologia si sta rivelando falsa*" (Unesco, Santiago 2000), ma è solo negli ultimi anni che ci si sta interrogando sulle

convinzioni più profonde, sulle immagini del mondo mai discusse, che vengono trasmesse e assorbite in maniera acritica anche e soprattutto dal mondo della scuola. L'estraneità della cultura occidentale rispetto al mondo naturale ha origini lontane, in Platone ed Aristotele e nella separazione tra mondo delle cose in evoluzione - il mondo delle apparenze - e mondo delle idee, sulla quale si innesta nel rinascimento la scienza, e una concezione meccanicistica della natura. Gran parte della nostra cultura occidentale si basa sulla separazione proposta da Cartesio tra corpo e mente, tra razionalità e affettività, tra natura e cultura. Come ribadisce Damasio (1995), un neurologo, nel suo libro "L'errore di Cartesio":

L'enunciato Cogito ergo sum, preso alla lettera, esprime esattamente il contrario di ciò che io credo vero riguardo alle origini della mente e riguardo alla relazione tra mente e corpo Noi siamo, e quindi pensiamo, dal momento che il pensare è causato dalle strutture e dalle attività dell'essere".

Una visione del mondo che svaluta la realtà concreta e sostiene un atteggiamento di distacco da essa induce come conseguenza una indifferenza, una non cura per le cose e per l'ambiente, che accompagna le azioni di depredazione e irresponsabilità proprie di questa civiltà.

Il problema non è la visione antropocentrica - l'uomo può considerare il mondo solo a partire da sé - ma la visione puramente utilitaristica, e in termini di consumi materiali, che permea il rapporto tra uomo e pianeta nella civiltà occidentale: il *ben-essere* è inteso ormai quasi esclusivamente come disponibilità di un'abbondanza di cose da consumare, e da eliminare con ritmi febbrili, in una società fondata sullo spreco e sull'irresponsabilità. Se l'interpretazione di felicità è quella 'quantitativa', del possesso del maggior numero di cose, i bisogni divengono illimitati, e il rifiuto dei limiti diventa un rifiuto a porre limite alle nostre possibilità di essere felici.

Una immagine apparentemente opposta, un ecocentrismo profondo come quello che ispira l'ipotesi Gaia - il Pianeta come essere vivente -, può portare anch'essa a scenari futuri che sembrano aver origini nella stessa dualità Cartesiana: come se l'uomo potesse rinunciare ad essere una specie naturale come le altre e ad aver bisogno di modificare il proprio ambiente per sopravvivere. Non è attraverso proposte irrealistiche di 'ritorno alla natura' e di rifiuto della scienza o della tecnologia che si può costruire un nuovo rapporto con il Pianeta.

Oggi i mass media, ma anche la scuola, forniscono in continuazione esempi di una oscillazione tra immagini contraddittorie del mondo e della natura: da un lato si presenta il progresso scientifico e tecnologico come capace di risolvere qualunque problema mentre dall'altro lo si accusa di essere responsabile della maggior parte delle catastrofi e delle crisi ambientali; allo stesso modo la natura in un momento è presentata come fragile e a rischio, mentre in un altro si invita ad aver fiducia nelle capacità auto-organizzatrici e riparatrici della natura stessa.

Per un nuovo atteggiamento non basta un orientamento critico, necessario, rispetto ai limiti del pensiero scientifico e tecnologico, né un pensiero evoluzionista, che riconosce un procedere comune tra caso e necessità di tutti gli esseri viventi, ma occorre anche una disposizione etica, un'accettazione della naturalità della persona umana non come limite ma come possibilità, come vincolo necessario per l'espandersi della nostra creatività.

Rispetto alla tendenza che rifiuta i limiti ed esalta l'andare 'oltre ai limiti' il cambiamento è nel riconoscere i limiti e i vincoli come fonte di libertà e di felicità: se la svalutazione del mondo delle cose, il rifiuto dei limiti porta ad allontanarsi dal sé, dal qui ed ora, e quindi all'ansia e alla scontentezza, la valutazione positiva di quello che siamo e di quello che ci circonda porta all'ascolto, alla 'contemplazione', al 'rendere grazie'. "*E' il pensare come ringraziare ed ammirare che dischiude ad una relazione etica ed estetica con le cose*" (Mortari, 1994) , il *Laudato sie mi signore* di San Francesco, che permette di passare da una relazione di 'dominio' ad una relazione di responsabilità e di cura.

Questo cambiamento di modalità di guardare al mondo coincide con una trasformazione da una modalità dominante negli ultimi secoli - quella del pensiero 'maschile' - ad una modalità resistente e 'recessiva' - quella del pensiero 'femminile'. Carolyn Merchant sosteneva, nel 1988, che la svalorizzazione di modalità considerate femminili di rapportarsi con il mondo - le emozioni rispetto alla ragione, la cura e la 'manutenzione' rispetto alla conquista e alla costruzione - è propria della nostra civiltà occidentale a partire da Aristotele: se anche la 'madre' natura è vista in alcune civiltà e per alcuni secoli come madre nutrice e potente (mito di Demetra), una volta che alla metafora organicista si sostituisce la metafora meccanicista la natura è vista, come le donne, solo come "*serbatoio di risorse per la vita*".

Se riflettiamo sui messaggi che ci vengono dalla società e dai mass media ci rendiamo conto che libri di testo, gente comune, insegnanti e scienziati, condividono una cultura che Cini (1994) ha chiamato "*la cultura del macchinismo*". Senza averne consapevolezza la società, e la scuola, hanno introiettato, nei contenuti e nei metodi, una visione del mondo che considera possibile per l'uomo dominare la natura e prevedere gli effetti futuri di azioni che ormai hanno una estensione planetaria. A questa cultura va sostituita una *cultura della complessità*, in cui venga riconosciuta invece l'interrelazione e la contingenza di tutti i fenomeni e di conseguenza la loro intrinseca imprevedibilità. Ridurre il mondo a una macchina, ridurre il cervello ad un computer, la scuola ad un programma e l'azione degli insegnanti ad una programmazione, vuol dire negare di avere a che fare con sistemi complessi, con individui viventi, per cui ogni azione è unica ed ogni effetto non è mai completamente riproducibile.

Cambiare nuovamente le metafore che sono alla base del nostro immaginare, comprendere che in un ecosistema non si può sostituire un pezzo come si sostituisce il pezzo di una macchina, restituisce valore a modalità di essere e di pensare che nel corso della storia sono state 'etichettate'

come femminili: in primo luogo, il rifiuto a considerare i 'diritti' dei singoli soggetti separatamente, come se fosse possibile distinguere tra spazi esistenziali definiti, per mettere invece al centro una identità 'connessa', dove i confini tra il sé e il mondo sono sfumati, dove l'empatia e l'affettività guidano e orientano la ragione, in una continuità, riconosciuta nella pratica e non solo affermata, tra il mondo umano e il mondo naturale; poi la messa al centro dell'attenzione di un "*concetto relazionale del sé che porta a concepire l'esistere come un stare in connessione e l'etica come un prendersi cura delle connessioni che agli altri e al mondo ci legano*" (Mortari, 1998).

L'etica del prendersi cura non poggia allora sulla difesa dei 'diritti individuali' - degli esseri umani come degli altri esseri viventi - quanto sulla pratica della cura del tessuto di relazioni con la terra e con il mondo che nutre il nostro vivere. Non si tratta di fare a meno di leggi, ma di dare un cuore alle leggi.

Le attività di cura, sono caratterizzate da un continuo lavoro di riflessività, dal tenere conto non solo del contesto e dei soggetti ma di come soggetti e contesto interagiscono tra loro, da una disponibilità quindi ad ascoltare e ad imparare nuovi modi di fare, per costruire un senso che dia significato anche ai più poveri oggetti quotidiani. Una metafora femminile della pratica quotidiana della cura è quella del patchwork (Balbo, 1999): "*si devono mettere insieme le diverse risorse, combinare ciò che in concreto, caso per caso, è disponibile, valutando i bisogni di ciascun membro della famiglia, si tratta di 'dare ordine e senso' alla organizzazione quotidiana...*".

La cura non riguarda solo attività 'pratiche' ma modalità di pensare e di immaginare: la possibilità di continuare a meravigliarsi, di ri-creare la realtà, di com-patire (patire con) e condividere i sentimenti, di pensare non per separazioni ma per connessioni. Modalità che sono state chiamate 'riparative' (Piazza, 1999) confrontandole con le modalità 'costruttive' del pensiero maschile, ma che sono essenziali per tenere insieme organizzazioni, reti, istituzioni.

Una 'modernità riflessiva' si rifà a modalità femminili di agire e di pensare ed ha bisogno di queste modalità: "*il pensare materno si distacca dallo strumentalismo e dallo scientismo perché ... enfatizza il sostenere rispetto all'acquisire.....comporta la pratica dell'umiltà in risposta al riconoscimento dei limiti e dell'imprevedibilità; richiede anche una costante buona disposizione o buon umore di fronte al continuare della vita e alla necessità di andare avanti*" (M. Johnson, citato in Piazza, 1999).

Ma per riflettere sulle diverse modalità del conoscere e del pensare occorre educare a pensare: Hannah Arendt (1978) sottolinea la demarcazione kantiana tra verità e significato, tra conoscere e pensare, non perché le due attività non siano profondamente connesse ma per '*mostrare la specificità propria del pensare, onde consentire una sua rivalutazione esistenziale, e quindi pedagogica in una fase storica in cui il progetto educativo pare averlo dimenticato per concentrarsi quasi esclusivamente sul conoscere*'. Imparare a pensare va allora nella direzione di

andare alla ricerca delle proprie rappresentazioni del mondo e della conoscenza, per dare un senso, per trovare un significato in quello che stiamo apprendendo.

Pensare è anche assumersi la responsabilità di quello che stiamo pensando, del contributo che possiamo dare ad un futuro ancora da costruire: uno dei profondi cambiamenti tra tradizione e modernità, sostiene Giddens (1994) è che la prima è rivolta al passato, e trova nel passato gli elementi per giustificare il presente e preparare il futuro, mentre nella modernità è il futuro - le idee di futuro - che influiscono sul presente e modificano non solo il presente ma anche la nostra lettura del passato. Un'utopia realistica, una rappresentazione di futuro condivisa, sono strumenti per costruire non solo il futuro ma anche il presente. Se la modernità è caratterizzata dalla sua 'riflessività', è attraverso il diffondersi di scenari di futuro possibili che la società attuale può essere influenzata.

Immaginare il futuro si può fare anche, e soprattutto, nella scuola, e nelle istituzioni educative: la classe che si costituisce come comunità di discorso può costituire un *'forum per negoziare e rinegoziare il significato'* (Bruner, 1988), può offrire uno spazio e un'occasione dove si costruiscono nuove prospettive sul mondo, *idee guida* (Banathy, 1989) o *utopie realistiche* (Giddens, 1994) per orientare la progettazione, dove si può vivere l'esperienza di passare dal pensiero *ricognitivo*, di competenza per la conservazione, a un pensiero *evolutivo* (Banathy, 1989) di progettazione flessibile e partecipata di modalità dell'abitare con saggezza sia il pianeta sia il proprio quartiere.

Un'educazione riflessiva per una cittadinanza riflessiva: educare alla complessità

'Nella gran parte dei casi, la nostra generazione cerca di utilizzare le pratiche e le modalità di pensiero del 20° secolo per cercare di confrontarsi con le condizioni del 21° secolo in arrivo ... Per vivere nel terzo millennio non ci basterà un miglioramento incrementale della razionalità attuale; avremo bisogno di nuove modalità di pensiero e di nuove maniere di percepire e immaginare noi stessi, gli altri, la natura e il mondo che ci circonda' (Laszlo, 1997)

Anche il mondo dell'educazione si trova coinvolto nel dilemma della modernità in cui viviamo: da un parte si chiede alle istituzioni educative, come ad altre forze sociali, di essere **agenti del cambiamento** necessario alla nostra sopravvivenza sul Pianeta - *"l'educazione ha un ruolo critico nel promuovere lo sviluppo sostenibile"* (Agenda 21, Cap. 36) - dall'altra essa stessa deve cambiare, essere **soggetta a cambiamento**, perché compenetrata di quella stessa cultura che vuole modificare.

L'educazione ambientale è stata costretta a riflettere su se stessa, ma soprattutto sul ruolo della scienza e sull'immagine di conoscenza. La crisi ambientale ricorda Leff (2000) è in primo luogo una crisi della conoscenza "*è la prima crisi del mondo reale prodotta dalla non conoscenza della conoscenza*", e richiede quindi di fermarsi prima a riflettere sul sé per cercare poi di aprire nuove vie "*al sapere nella direzione della ricostruzione e riappropriazione del mondo*".(Leff, 2000)

A queste illusioni, alla cultura riduzionista e semplificatrice che su esse si fonda, l'educazione ambientale ha tentato in questi anni di sostituire una *cultura della complessità*, in cui venga riconosciuta invece l'interrelazione e la contingenza di tutti i fenomeni e di conseguenza la loro intrinseca imprevedibilità.

La complessità non può però essere proposta come nuova visione 'scientifica' del mondo che si contrappone a quella meccanicista, ma come una cultura, un nuovo contesto, che accompagni nei suoi passi il procedere della scienza e della tecnologia, rendendole consapevoli dei propri limiti. La cultura della complessità non si accompagna ad un pensiero post-moderno che annuncia la fine della storia ma anzi mira ad estendere il concetto stesso di razionalità, a superare la logica dicotomica, ad aspetti che prima restavano esclusi: nell'educazione ambientale rivolgersi ad una cultura della complessità ha significato un'attenzione alle generalizzazioni, e alle semplificazioni, indebite; un'attenzione alla '*struttura che connette*' (Bateson, 1979), alle relazioni e ai processi e non solo agli stati finali. Complessità soprattutto come attenzione alla relazione tra osservatore e osservato, tra chi conosce e il sistema che si vuole arrivare a com-prendere. Complessità per interrogarsi sulla 'pertinenza' delle domande più che sulla correttezza dei risultati, e per mettere in evidenza limiti e problemi più che proporre soluzioni. Complessità quindi non tanto, o non solo di una realtà esterna, che non riusciamo a prevedere a semplificare, quanto delle modalità di conoscenza con le quali costruiamo le nostre rappresentazioni del mondo.

Gli esempi, i prototipi, di questo modo di conoscere, sono allora da cercarsi nella teoria dell'evoluzione - che riconosce vincoli e costruisce scenari, ma non permette di prevedere - e non nella meccanica celeste di Newton e Laplace, nel paradigma indiziario proposto da Carlo Ginzburg (1986) come razionalità propria delle scienze sociali - e che riconosce nelle differenze, nei dettagli, la possibilità di ricostruire un'intera storia - e non nel paradigma Galileiano, nelle narrazioni, nel pensare per storie (Bateson, 1984), e quindi per relazioni che si sviluppano nello spazio e nel tempo, piuttosto che per quantità indipendenti dallo spazio e dal tempo.

Per affrontare un universo incerto e in continua evoluzione occorrono allora competenze diverse da quelle che la scuola, e la società, si ostina a proporre: un apprendimento 'evolutivo' che esplori futuri possibili e proponga 'domande legittime', domande cioè per le quali effettivamente la risposta non è conosciuta (von Foester, 1987), metterebbe in evidenza l'inevitabilità del cambiamento, ma al tempo stesso la ricchezza di possibilità che esso apre, aumentando quindi la flessibilità, la resistenza all'incertezza, la capacità di immaginare e costruire il proprio futuro.

La scuola invece, l'Università, confondono spesso il conoscere con il rappresentare, e sono ancora fondate su un'immagine del conoscere come "*cartografare il mondo*" (Novo, 2002), senza fermarsi a riflettere sul ruolo che il cartografo, le sue percezioni, le sue domande, i suoi strumenti, giocano nella costruzione della mappa.

Il fatto è che, via via che si procede negli studi, sempre più le conoscenze che vengono proposte agli studenti mancano di contestualizzazione, di significatività, di pertinenza. Si chiede agli studenti di apprendere conoscenze as-tratte dal contesto, dalle relazioni e dai legami che le rendevano significative, per inserirle in costruzioni artificiali - le discipline - le cui frontiere "*rompono arbitrariamente la sistematicità (la relazione di una parte con il tutto) e la multidimensionalità dei fenomeni*" (Morin, 1999). Nella scuola, nell'Università, si apprende a separare, a isolare, semplificare, e non a cercare relazioni e connessioni. In questo modo le interazioni, i contesti, la complessità, si ritrovano sempre confinati al di fuori delle discipline, e rimangono invisibili. Le conoscenze e le competenze così costruite sono parziali, frammentarie, unidimensionali, mentre una cultura della complessità richiede una conoscenza che colleghi, che costruisca legami, che metta in evidenza le reti dei saperi che collegano assieme in una '*sacra unità*' mente e corpo, ma anche ragione e emotività, cultura e natura (Bateson).

Per un'educazione ambientale, che si occupi e si preoccupi del destino del pianeta, la componente passiva dell'apprendimento - la memorizzazione, i comportamenti acquisiti - non è sufficiente, ma neanche può essere sufficiente una componente attiva, costruttiva, in cui - sempre in relazione con un contesto - le conoscenze vengono adattate alle necessità di chi apprende, in maniera da poter essere utilizzate con efficacia in situazioni reali e concrete, così da raggiungere una '*competenza funzionale*'; per gli obiettivi di cambiamento che l'educazione ambientale si propone a questo tipo di competenze occorre aggiungere una '*competenza critica*' - la capacità cioè di riflettere sui propri processi di apprendimento e su quelli altrui - e una '*competenza ri-creativa*' (Sterling, 1999), la capacità cioè di riflettere su ciò che condiziona i nostri processi di apprendimento, sulle immagini del mondo che governano il modo di pensare nostro e di chi ci circonda, per poterle cambiare.

Una riflessione sulle modalità di conoscenza è allora parte integrante anche di una educazione alla cittadinanza che voglia tener conto della complessità. La conoscenza della conoscenza, e l'integrazione di colui che conosce nel suo conoscere, dovrebbe essere secondo Morin (1999) un principio e una necessità permanente dei processi educativi. Solo attraverso la proposizione di processi auto-osservativi si può educare all'osservazione, e solo attraverso l'esperienza di processi auto-critici si può educare alla critica.

La conoscenza della conoscenza, delle modalità che ciascuno di noi utilizza per conoscere, permette all'individuo di essere consapevole dei vincoli e dei limiti che organizzano i suoi processi

mentali e di utilizzarli di conseguenza. Ma questa idea di conoscenza, e di riflessione sulla conoscenza, non si riflette nelle nostre scuole ancora basate sulla metafora di discipline come edifici, dei quali la scuola costruisce i muri maestri, piuttosto che su quella delle reti di saperi, dinamiche e interconnesse.

Una visione generale, complessa, del sapere non è in contrasto con i saperi disciplinari, anzi li dirige verso *“la costruzione di un rapporto lucido con il sapere, che esige dei metodi per valutare la pertinenza di una conoscenza, le scelte da cui procedere, le controversie che rivelano il carattere rischioso di tali scelte.”* (Stengers, 1992)

Il nostro insegnamento, sia esso scientifico o umanistico, è semplificatorio e riduttivo soprattutto perché non tiene conto dei percorsi individuali, e della razionalità quindi dei processi, ma solo della correttezza dei risultati. La scuola tende a trasmettere non i problemi ma le soluzioni - le leggi "naturali", le formule per calcolare, la "corretta" interpretazione storica, i significati "giusti" dei testi letterari. In questa maniera tende a rafforzare solo l'aspetto passivo, trasmissivo, dell'apprendimento, e non insegna a scegliere e a formulare problemi, a costruire la propria interpretazione per poi confrontarla con altri, a saper identificare i contesti all'interno dei quali certe modalità di soluzione sono legittime.

Questo ruolo delle discipline - strumenti di analisi approfondita di quegli elementi che sembrano problematici e significativi all'interno di un problema reale e concreto - sembra esaurirsi via via che si procede nel percorso scolastico dalla scuola dell'obbligo alla scuola superiore, per lasciare spazio alle 'discipline fini a se stesse' e quindi sempre più decontestualizzate e 'in-significanti'. Partire da un problema reale, costruire un progetto per il proprio territorio, permette invece di riannodare le fila e di mostrare l'utilità e la complementarità dei saperi disciplinari. Affermare la complessità della realtà non vuol dire infatti rinunciare a conoscerla ma assumersi la responsabilità di una conoscenza che pretende di legare in una "unica storia" le informazioni e i valori, le sensazioni e le interpretazioni. Assumersi la responsabilità *“per il modo in cui siamo capaci di definire il mondo, di tenerne conto nelle nostre esperienze.”* (Stengers, 1992)

Lavorare per progetti, contribuire alla costruzione di competenze critiche e ri-creative, e non solo funzionali, cambia il ruolo dell'insegnante: non più un 'esperto' ma un mediatore tra saperi in costruzione, quello dell'esperto e quello del cittadino; un propositore di 'inter-esse' nel senso latino di 'essere in mezzo', di creare connessioni; un 'cartografo' consapevole del fatto che ogni disciplina fornisce non solo una mappa ma una visione del mondo, e che il primo requisito per poter utilizzare una mappa è quello di aver chiaro il punto di vista dal quale si guarda il territorio.

Cambiano anche gli obiettivi dell'insegnamento: più che le conoscenze contano le competenze funzionali e critiche; più delle 'qualità statiche' - il lasciarsi guidare degli studenti - contano le

‘qualità dinamiche’ – l’autonomia, la capacità di prendere decisioni e di percorrere strade diverse da quelle che vengono proposte -; più della conoscenza di simboli e di regole interne ad ogni mappa, è importante che la mappa sia utilizzabile e utilizzata per esplorare il territorio a cui corrisponde, che sia aperta alle critiche e ai miglioramenti, che sia riconosciuta complementare alle altre mappe tematiche.

Questo percorso di costruzione di competenze critiche e creative, di resistenza al riduzionismo e all'omologazione, l'educazione ambientale può solo portarlo avanti nel rispetto della diversità, evitando quindi di sostituire ad un semplicismo tecnoscientifico un semplicismo pedagogico, rinunciando ad inculcare valori e comportamenti per costruire invece capacità di costruire criticamente soluzioni e proposte, di confrontarsi con i cosiddetti esperti, di negoziare e mediare le proprie rappresentazione dei problemi e delle soluzioni. Come ha detto Isabelle Stengers (1992), quello che con l'educazione speriamo di raggiungere è *"l'invenzione di prassi realmente democratiche, le sole capaci di dare un senso creativo, critico e costruttivo alla nozione di complessità."*

Se il presente è un risultato del nostro passato nulla si può fare per cambiarlo, ma se il presente è il momento in cui si costruisce il futuro, ognuno ha la responsabilità di contribuire a costruire il futuro che vorrebbe. Non saremo solo noi a costruire il futuro, né possiamo prevederlo e controllarlo con sicurezza, ma saremo anche noi.

"la società buona dovrebbe rendere i propri membri liberi: non solo liberi in senso negativo, cioè non obbligati a fare ciò che non vorrebbero fare, ma liberi in senso positivo, cioè in grado di usare la propria libertà per poter fare delle cose capaci di influire sulle proprie condizioni di vita, di elaborare il significato di 'bene comune' e di rendere le istituzioni della società conformi a quel significato" (Bauman, 2000)

Bibliografia

Arendt H. (1978) *La vita della mente*, Il Mulino, Bologna.

Augé M. (1999) *Disneyland e altri non luoghi*, Bollati Boringhieri, Torino.

Balbo L. (1999) L'Europa: (forse) una società con cura, una società del lifelong learning. Introduzione, in Demetrio D., Donini E. et al, *IL LIBRO DELLA CURA di sé degli altri del mondo*, Rosenberg&Sellier, Torino.

Bateson, G. (1979) *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano.

Bateson, G. (1984) *Mente e natura*, Adelphi, Milano.

Banathy, B. (1989) L'emergere di una competenza evolutiva, in Ceruti, M., Laszlo, I., *Physis: abitare la terra*, Feltrinelli, Milano.

- Bauman Z. (2001), *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Bari.
- Bauman Z. (2000) *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano.
- Beck U. (1986), *Risikogesellschaft*, Suhrkamp, Frankfurt a.M., Trad. Italiana (2000) *La società del rischio*, Carocci, Roma.
- Beck U. , Giddens A. y Lash. S. (1994) *Modernizacion reflexiva: politica, tradicion y estetica en el orden social moderno*, Alianza Universidad, Madrid.
- Beck U. (2001) *La società globale del rischio*, Asterios Editore s.r.l., Trieste.
- Bruner J. (1988) *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari.
- Caride J. A. y Meira P. A. (2001), *Educacion ambiental y desarrollo humano*, Editorial Ariel, Barcelona.
- Cini, M.(1994) *Il Paradiso Perduto*, Feltrinelli, Milano.
- Commission Internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle (1996) *L'éducation: un tresor est caché dedans*, Rapport de la Commission.
- Conti L. (1989) Prevedere l'imprevedibile, in Mayer M. (a cura di) *Una scuola per l'ambiente. Risultati di una ricerca promossa dall'OCSE*, I Quaderni di Villa Falconieri n. 18, CEDE, Frascati.
- Damasio A. (1995) *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano
- D'Eramo M. (1991) L'abisso non sbadiglia più, in Bagnone, Carlini, et al., *Gli ordini del Caos*, manifestolibri srl., Roma
- Donegà C. (1998) Lo spazio locale nell'azione dell'agente di sviluppo, in De Rita G. e Bonomi A., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino
- Fondation pour le progrès de l'Homme (1997) *Alliance pour un monde responsable et solidaire*, Paris
- Ginzburg, C. (1986) *Miti, emblemi, spie*, Einaudi, Torino
- Global Forum di Rio (1993) *La 'Carta della Terra'. Il manifesto dell'ambientalismo planetario*, ISEDI, UTET, Torino
- Gould, S.J. (1990) *La vita meravigliosa*, Feltrinelli, Milano, 1990
- Giddens A. (1994) *Le conseguenze della modernità*, Il Mulino, Bologna
- Heidegger M. (1976), *Saggi e discorsi*, Mursia, Milano
- Huckle J. & Sterling S. (a cura di) (1996) *Education for Sustainability*, Earthscan Publications Ltd., London
- Jonas H. (1990) *Il principio di responsabilità. Un'etica per la civiltà tecnologica*, Einaudi, Torino.
- Lanzara G. F. (1993) *Capacità negativa. Competenza progettuale e modalità di intervento nelle organizzazioni*, Il Mulino, Bologna
- Laszlo, E. (1997) *3rd Millenium – The Challenge and the Vision, Report of the Club of Budapest*, Gaia Books, Stroud
- Leff E. (a cura di) (2000) *La complejidad ambiental*, Siglo XXI-Pnuma-Unam, Mexico
- Magnaghi A. (2002), *Carta del nuovo municipio*, workshop proposto a Porto Alegre, World Social Forum

- Mayer M. (2002) Reglas y creatividad en la ciencia y en el arte, in M. Novo (a cura di) *Descubrir, imaginar, conocer: ciencia, arte y medio ambiente*, Unesco Proyecto Ecoarte.
- Merchant C. (1980) *La morte della Natura*, Garzanti, Milano
- Milanaccio A. (2001) I processi di partecipazione, in Salcuni F. P. (a cura di) *Progettazione e partecipazione*, Legambiente Scuola e Formazione, Roma
- Morin, E. (1999). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: Unesco.
- Mortari L. (1994) *Abitare con saggezza la terra*, FrancoAngeli, Milano
- Mortari L. (1998) *Ecologicamente pensando. Cultura ambientale e processi formativi*,
- Novo M. (a cura di) (2002) *Descubrir, imaginar, conocer: ciencia, arte y medio ambiente*, Unesco Proyecto Ecoarte, 2002
- Piazza M. (1999) Dal lavoro di cura al lavoro professionale. Sinergie, contaminazioni, perversioni, in Demetrio D., Donini E. et al, *IL LIBRO DELLA CURA di sé degli altri del mondo*, Rosenberg&Sellier, Torino
- Ravetz J. (1992) Connaissance utile, ignorance utile?, in *La terre outragée. Les experts sont formels!*, Editions Autrement, Paris
- Sauvé L. (1993) Education relative à l'environnement: representations et modes d'intervention, in *Environnement et Société. L'éducation relative à l'environnement: pour un debat institutionnel et méthodologique*, no.11, pp. 5-10
- Sauvé L. (1999) Environmental education, between modernity and postmodernity – Searching for an integrative framework, *Canadian Journal of Environmental Education*, Vol. 4, p.9-35
- Stengers, I. (1988) - "Complessità. Effetto di moda o problema?" in Stengers, I. a cura di, *Da una scienza all'altra. Concetti nomadi*, Hopeful Monster, Firenze
- Stengers, I. (1992) *Progres et complexité: tension entre deux images*, Atti della Conferenza "Immagini della Società, della natura e della scienza attraverso l'educazione ambientale", Perugia
- Sterling, S. (1999) *Issues within and beyond Environmental Education*, European Conference on Environmental Education and Training, EC, DG XXI, Bruxelles
- UNESCO (2001) *Nuevas propuestas para la acción*, Incontro Internazionale di esperti in Educazione Ambientale, Santiago de Compostela, 15-24 novembre 2000, Xunta de Galicia, Conselleria de Medio Ambiente
- von Foerster, H. (1987) *Sistemi che osservano*, Astrolabio, Roma