



Alfabeti ecologici

Terra • Futuro • Conoscenza • Bioumanesimo
Complessità • Immaginazione • Corpo • Gioco
Madre • Manualità • Viaggio • Luogo
Democrazia • Matria



La Passeggiata [1917-1918]. Marc Chagall

Manifesto per l'educazione ambientale del futuro

Il testo che qui vi presentiamo, elaborato dal gruppo di «saggi» costituito dal sottosegretario Laura Marchetti presso il Ministero dell'Ambiente, della tutela del territorio e del mare, è la prima proposta di un documento che, attraverso un dialogo interministeriale [Ministero della Pubblica Istruzione, Ministero dell'Ambiente] dovrà definire a breve le nuove Linee Guida per l'Educazione ambientale e la sua collocazione fra gli insegnamenti della scuola pubblica nazionale.

Lo proponiamo qui, in bozza, per aprire una discussione fra i lettori di Carta e, più in generale, fra i cittadini, volendo coinvolgerli in un percorso partecipativo finalizzato ad arricchire di contenuti, di valori, di «parole» una proposta pedagogica che, attraverso una visione di «materialismo naturale», ha anche la «pretesa» di una rifondazione filosofica e antropologica. Contributi, proposte critiche, emendamenti possono essere inviati a: marchetti.laura@minambiente.it

Alfabeti ecologici



Questa è la **Terra**. La linea che la attraversa rappresenta l'evoluzione della temperatura media globale nell'arco di una dozzina di migliaia di anni. Nella prima parte si visualizza la crescita della temperatura, seguita da una caduta repentina in coincidenza con l'ultima glaciazione. Nella seconda parte la temperatura riprende a salire in coincidenza con la Rivoluzione Industriale, raggiungendo - come denuncia la comunità scientifica internazionale negli ultimi rapporti dell'IPCC [Intergovernment Panel on Climate Change] - livelli assai preoccupanti, minacciosi per il destino del pianeta, delle civiltà, della vita tutta. La parte finale della linea, fuori del tempo presente e rimandante al futuro, però decresce; ma ciò non deriva da osservazioni e dati reali. Piuttosto da una possibilità, da una scelta di **cambiamento** che dipende da noi.

de a salire in coincidenza con la Rivoluzione Industriale, raggiungendo - come denuncia la comunità scientifica internazionale negli ultimi rapporti dell'IPCC [Intergovernment Panel on Climate Change] - livelli assai preoccupanti, minacciosi per il destino del pianeta, delle civiltà, della vita tutta. La parte finale della linea, fuori del tempo presente e rimandante al futuro, però decresce; ma ciò non deriva da osservazioni e dati reali. Piuttosto da una possibilità, da una scelta di **cambiamento** che dipende da noi.

1 Parliamo ai ragazzi attraverso i luoghi. Primo quello di Korocho, la grande discarica umana al centro di Nairobi, una città fatta su una montagna di rifiuti in cui vivono quasi tre milioni di persone: **rifiuti umani**, cifre di quello che, come denuncia l'ultimo rapporto dell'ONU, sarà fra meno di cinquant'anni lo scenario di tutta l'Africa, un mondo alla *Blade Runner* dove miliardi di uomini moriranno per la fame, la sete, la siccità.

Portiamo poi i ragazzi a fare visite guidate: ma non solo nei parchi e nei musei della nostra bella nazione. Portiamoli a visitare anche le periferie delle nostre città, gli alveari di cemento, gli enormi ipermercati incapsulati o incastonati l'uno nell'altro e affiancati ciascuno da grandi pattumiere, in cui sciamano folle di aspiranti consumatori: veri e propri **non-luoghi**, templi sacralizzati dall'urbanesimo di una cattiva modernità in cui svaniscono le relazioni di vicinato, il legame solidaristico si allenta in un progressivo deterioramento dei mondi vitali interni come dei luoghi comunitari.

Facciamo loro scoprire inoltre come sono diventati i mari, le montagne, i deserti. Facciamo capire che scarseggia l'acqua, che il suolo geme per l'illegalità, i rifiuti, il cemento, che il carico complessivo delle attività produttive e degli stili di vita stanno producendo la sparizione progressiva di migliaia di specie di piante e di animali, il degrado forse irreversibile delle foreste e delle zone umide, la perdita della biodiversità e, con essa, di tutta la bellezza, la potenza e ricchezza della vita. Facciamogli insomma comprendere quanto è radicale la **crisi** e come, alle soglie del Terzo Millennio, l'umanità si trovi ormai ad un bivio.

Proviamo perciò a insegnare lo sdegno e un atto di responsabilità verso il futuro, il **futuro** inteso come «principio speranza», come progetto collettivo capace di dare un destino **sostenibile** all'individuo, alle specie, al vivente tutto. Cosa che vuol dire innanzitutto porre **limiti allo sviluppo**, fermare la *ybris* distruttiva, moderare [con la cura, la conservazione, la volontà di riparazione], la gara aggressiva e selettiva verso un modello univoco e quantitativo di crescita e di progresso.

2 La Scuola è forse l'unica organizzazione sociale che ha il carico di guardare al **futuro**, pur avendo saldamente le basi e il cuore radicati al presente e pur avendo il compito di conservare il passato. Essa impegna il tempo delle nuove generazioni, condiziona il movimento e lo spazio, produce idee, valori, stili di vita. Nella generale «società educante», assume un ruolo irrinunciabile di sperimentazione e di coordinamento, un ruolo fisicamente e simbolicamente legato all'identità e all'appartenenza. La Scuola, inoltre, almeno nell'idealtipo, trasforma il desiderio individuale della conoscenza in un bene condivisibile, in un **bene comune**.

A scuola, consiglia Bateson, si dovrebbe però innanzitutto imparare quando figliano le cervice. E come mutano le stagioni. E qual è il filo rosso che connette gli animali umani agli altri animali e viventi. A scuola si dovrebbe tener presente quel percorso antropologico originario, quell'assetto co-evolutivo che rende uno e unito il vivente, facendo della cultura, della tecnica, della storia umana, una emergenza frutto di strutture naturali e interazioni complesse. A scuola infine si dovrebbe studiare la **radice**, quell'*humus* che abbarbica l'uomo alla Madre Terra e fa della sua vita un albero, e delle sue scienze rami e bellissimi fiori: si dovrebbe insomma riprendere a imparare dalla **Natura**, facendo in tal senso, della sua complessa e plurale configurazione, un privilegiato «libro di lettura».

Nella scuola italiana però si è affermata [e ancora non si scardina nella sua impalcatura] una proposta culturale che assume acriticamente un modello di **razionalità contro-natura** foriero di quella minaccia che oggi mette a rischio la sopravvivenza e la felicità della vita e dei viventi. Grazie ad un sedimentato intreccio fra idealismo assoluto, meccanicismo riduzionista e positivismo utilitarista, la scuola italiana riproduce ancora, nei suoi fondamenti epistemologici, nelle sue pratiche, perfino nella sua organizzazione degli spazi e degli abitati, una immagine del mondo umano come del tutto estraneo al mondo naturale che, ove compare, rimane un «ambiente», ovvero un mero sfondo, un inerte fondale, quando non proprio una «risorsa» da sfruttare.

Certo nella scuola italiana si pratica ormai diffusamente l'**educazione ambientale** che spesso però si confonde con l'informazione diffusa sui problemi ambientali o con l'induzione a buoni comportamenti, e che oltretutto, di fatto, rimane relegata a qualche aggiunta nei programmi scolastici o a qualche unità didattica, riproducendosi perciò come un lavoro di nicchia che non riesce mai a scalfire l'organizzazione culturale della scuola, né a modificare gli statuti delle discipline. Né la recente legge 53/03 sulla riforma della scuola ha corretto questa posizione; an-

che se è vero che, per la prima volta, l'educazione ambientale è entrata nei programmi ufficiali della scuola italiana assieme ad altre «**educazioni trasversali**» [educazione stradale, educazione alimentare, educazione alla salute, ecc.], è stata al tempo stesso ridotta ad un elenco, abbastanza casuale, di «obiettivi specifici di apprendimento», adagiandosi sulla superficie dei problemi ambientali [una *shallow ecology* assai diversa dalla *deep ecology* che vorremmo qui praticare].

3 Nata per curare, l'educazione ambientale rischia così di alimentare il male. A che serve infatti insegnare - in genere nei progetti del pomeriggio o in fantomatici laboratori - a fare la raccolta differenziata, a raccogliere le pile usate, a risparmiare energia, se nelle materie curriculari si continua ad assumere la violenza come modello delle relazioni fra esseri umani ed esseri umani e Natura? Se in letteratura si amplifica il **mito prometeico**, si esalta la *ybris* onnipotente e non si riesce mai, almeno ogni tanto, a far fare un bel capitolombolo a Faust? Se in fisica, in matematica si perpetua la «**morte della natura**», l'immagine cioè della natura come «materia morta», come mera quantità retta da leggi matematiche semplici, ripetibili e controllabili? Se in scienze naturali si cancella l'evoluzione, il darwinismo, continuando a perpetuare un **dualismo metafisico** che concepisce l'anima umana spirituale come priva di ogni saldo legame organico con il mondo dei corpi, e per contro, vede nei corpi, in tutto il mondo materiale e naturale, persino nel mondo animale, un **sistema di macchine** privo di ogni lume di coscienza o sensibilità? A che serve se si **emargina la storia**: la storia degli esseri umani prima, che, proposta come sviluppo lineare, perde di sé la struttura della contraddizione, e della trasgressione; e poi la storia della Natura che, proposta come materia semplice, perde la sua vitalità, la sua autopoiesi, la sua capacità intelligente, il suo svolgersi e mutarsi, anche se nei tempi lunghi?

A che serve insegnare nuove «competenze» ambientali, se poi, da un altro lato, le «conoscenze» rimangono tutte affidate alle pretese della tecnica, anzi della **tecnoscienza**, procedimento che di fatto sta usurpando l'essenza della scienza, ovvero la sua capacità di previsione, di una ricerca pura e disinteressata, pregna di meraviglia e capacità di **contemplazione**. A che serve se prende il sopravvento il suo mandato imperativo: un avido richiedere, un prepotente trasformare, una sorta di compulsione al **manipolare**, al di là di ogni previsione, di ogni «principio di precauzione», che ha a che fare con il primato dell'**utile** più che con le ragioni della formazione e del divenire umano globale. Esso rischia di imporre ad una ricerca che proprio in Italia, con Galilei, aveva chiesto di essere «senza toga», il principio di autorità, l'apologia dell'esperto, il mito della neutralità. E più in profondità l'egemonia binaria, la logica dell'identità, e una informazione, flessibile, parziale, specialistica, ad alta velocità che mira a cambiare la destinazione stessa della scuola: il mercato e non più l'umanità.

4 La scuola del futuro non dovrà restringere lo spazio delle ormai indispensabili nozioni scientifiche e tecnologiche, ma dovrà riportare anche loro alla ragione prima dell'insegnamento, all'uomo non fabbro e non economico, all'**essere umano** secondo il miglior spirito umanistico. Certo, un umanesimo nuovo, disincarnato dalle premesse aristocratiche o elitarie: un *social humanisme*, secondo la formula di Dewey, che sia anche un *social-ecological-humanisme*; un «**bioumanesimo**» che compia «l'umanesimo come naturalismo e il naturalismo come vero umanesimo», che cioè sappia ricomporre una visione integrata dell'uomo e del mondo in base alla quale l'uomo venga a interpretarsi come soggetto interno e vitalmente collegato alla natura e apprenda altresì a «sentire» e ripensare il mondo [a ripensarsi assieme al mondo] nella continuità e nella causalità complessa che lega tutti gli esseri viventi. Che sappia ritrovare un gesto non umile ma filiale, capace di riconoscere un'**antica alleanza**, ossia un sistema di relazioni in cui non si privilegia una specie rispetto all'altra, un corpo su un altro, una dimensione vitale su un'altra perché tutti e tutte partecipi e interagenti in un unico progetto naturale e culturale, tutti e tutte interagenti all'interno di un'unica «**struttura che connette**» il biologico, il materiale e il mentale.

In questo quadro, si pone all'educazione e alle sua agenzia un problema prioritario: l'acquisizione di elementi di base per una sensibilità e un pensiero autenticamente ecologici, l'acquisizione cioè di **alfabeti ecologici** capaci di ridefinire **nuovi criteri interpretativi** con i quali indagare e conoscere la infinità pluralità in cui si declina la «rete della vita» e a partire dai quali si possa ricostruire una visione creativamente integrata di quei poli concettuali che la convenzione ci ha rimandato divisi e in opposizione [natura/cultura, mente/corpo, uomo/animale, ecc.]; una visione che possa anche perseguire una **nuova sensibilità estetica** tramite cui stabilire rinnovate sinergie conoscitive tra dimensioni sensoriali e dimensioni logiche, emozioni e riflessività, fra ragione e immaginazione; una visione che sappia restituire una nuova coscienza etica con cui individuare e perseguire nuove forme di cura e di solidarietà nei confronti di tutti gli esseri viventi con i quali condividiamo la fruizione e l'abitazione della terra in un intreccio di destini biologici ed esistenziali diversi e pur tuttavia comuni.

L'educazione ambientale potrebbe essere un mentore per questa nuova alfabetizzazione, almeno se non la si riduce ad istruzione, se non la si assume come una disciplina, per quanto «trasversale», ma come una visione, un approccio sistemico a problemi che coinvolgono la **formazione** della persona nel suo rapporto con gli altri e con il mondo, nonché una sorta di grimaldello per la rifondazione complessiva degli assetti curriculari. In questo senso sarebbe meglio ridefinirla come **educazione naturale**, educazione alla complessità della Natura, ma anche alla natura umana, alla naturalità umana e ad un diverso tipo di relazione fra esseri umani in quanto essere naturali.

5 Nel documento *Sette saperi necessari per una educazione futura*, commissionato a Edgar Morin dall'UNESCO, il filosofo ecologista ci mette in guardia da quel «paradigma della semplificazione» che ha forgiato l'inconscio e la mente della modernità, prescrivendo sia la riduzione [del naturale], sia la disgiunzione [dell'umano al naturale], e impedendo così di concepire la relazione profonda fra l'uomo e la Natura: cosa che invece potrebbe essere resa possibile da un «**paradigma della complessità**» che però ancora non è del tutto accreditato dalla cultura scientifica ufficiale, pur permeando quella «scienza che non c'è», come direbbe Aby Warburg, che oggi si muove ai margini, negli intrecci, ai confini.

La «complessità», nozione epistemico-gnoseologica e insieme etica, restituisce infatti alla conoscenza un'immagine della Natura come **organismo vivo, intelligente e autopoietico** [«l'ipotesi Gaia» di James Lovelock] e le conferisce un **metodo** capace di guardare ancora alla totalità, intesa non come la semplice sommatoria delle parti, ma come un insieme relazionato e integrato, come un groviglio di potenzialità capace di co-produrre la totalità stessa. Ciò apre la strada ad una serie di revisioni e di nuove interpretazioni sul rapporto tra natura e cultura, tra natura e tecnica, tra specie umana ed ecosistema, rimandando al carattere sistemico, plurale, dell'intera realtà fisica, biologica, sociale e culturale che porta immediatamente a superare il **pregiudizio antropocentrico**; ma anche a ridefinire la separatezza delle singole discipline all'interno di un modello di relazioni fra **campi disciplinari differenti** che recuperano il dialogo fra saperi apparentemente lontani [matematica e poesia, arte ed epistemologia, ecc.], accomunati però dalla loro origine e destinazione finale che è la *Lebenswelt*, il «mondo-della-vita».

«Complesso» è infatti, nel senso etimologico, il *complexus*, vale a dire *ciò che viene tessuto insieme e il tessuto deriva da fili differenti e diventa uno*. Per il «paradigma della complessità», complessa è dunque la Natura che gioca con le differenze, che atesta se stessa attraverso la biodiversità. Ma complesso è anche il mondo umano, complesse le strutture mentali, i mondi sociali e culturali. Complesse le grandi narrazioni, le storie e i miti. L'umanesimo naturale, l'umanesimo compiuto, non può perciò che rinunciare, oltre che al pregiudizio antropocentrico, anche a quello **etnocentrico**, che invece vuole un mondo umano semplice e colonizzato da un'unica monocultura. Una educazione naturale, un sapere ecologico, non può che essere infatti anche un diverso sapere antropologico, che sa guardare l'altrove e l'altro, con sguardo capace di cogliere le **diversità**, le variabili geografiche e culturali di un dato ambiente, gli usi e i costumi della cultura; ma anche l'**identità**, l'universalità trascendentale e naturale del genere umano.

6 Nell'epoca dell'inquinamento globale è proprio la mente ad essere la più inquinata. La polluzione atmosferica viene sovrastata dalla polluzione delle idee, l'invivibilità progressiva e la saturazione della biosfera, nonché la perdita della biodiversità di specie, vengono condizionate e amplificate dalla saturazione della semiosfera e dal venir meno di ogni culturale biodiversità. L'effetto più evidente è la **standardizzazione dell'immaginario**, quella che Serge Latouche denuncia come «macdonaldizzazione del mondo», una uniformizzazione a livello planetario delle idee e dei linguaggi che, grazie anche alla efficienza e alla velocità della telecomunicazione globale, omologa non solo comportamenti e stili di vita ma, anche sentimenti e passioni, modi di amare e di morire, di essere sani e di impazzire. Che omologa i sogni, i grandi simboli, le immagini interiori, con un effetto mai visto prima: la progressiva **artificializzazione del mondo**, la crescente migrazione del reale, la smaterializzazione del corpo e del concreto.

È il **mondo senza natura** di Internet, è il gioco claustrofobico e senza giocatori della Playstation: strade virtuali, siti virtuali, piazze virtuali, esplorazioni virtuali, incontri virtuali. È il morto che si mangia il vivo; è una nuova immaterialità che avanza proponendo, soprattutto alle nuove generazioni, un progetto di raddoppio del mondo, di nuova trascendenza: l'uscita dal mondo precario e instabile in cui si trova gettato il giovane e il viaggio verso un altro mondo, un mondo dove si entra in solitudine misterica indossando lo schermo come uno scafandro, che si sa che è falso, un feticcio, e che però è sicuro, senza imprevisti, dove si può essere finalmente aggressivi, del tutto onnipotenti, scambiandosi perfino l'identità. Dove si può giocare ad essere Frankenstein o, meglio, a diventare Dio.

7 Contro questo mondo, questa nuova e innaturale sacralità, ritorna come mai all'ordine del giorno l'opzione per l'**ecologia della mente**, quella riforma che parte dalla mente e che agisce in nome di un nuovo materialismo che rimetta la sensibilità, la concreta spazialità, la vissuta temporalità. Cosa che significa ritrovarci nel nostro **corpo** con un ritrovato uso dei nostri cinque sensi, della vista, dell'udito, del tatto, dell'olfatto, del gusto. Il corpo, scriveva uno straordinario fenomenologo, «è il veicolo dell'apertura, dell'essere al mondo, e per un vivente avere un corpo significa unirsi ad un ambiente definito». Nel corpo cioè si fondono esterno e interno, spirito e materia ritrovano equilibrio, e una percezione libera e creativa rivela le profondità di se stesso, dell'altro, del luogo. Nel corpo inoltre, nel suo essere apertura immediata alla natura, si originano i processi astrattivi, le categorie, gli schemi mentali [indispensabili poiché, come è noto, non vediamo solo attraverso i nostri occhi, ma anche attraverso gli schemi visivi che ci siamo costruiti]. Pieno e vuoto, basso e alto, finito / infinito, spazio/tempo: non è forse corporea anche l'origine delle strutture mentali, non fu plasmata lì, nell'originario tragitto antropologico e all'interno del rapporto **coevolutivo**, la forma delle categorie mentali umane? Non fu forse la montagna a dare l'idea di triangolo e il sole quella di cerchio? E la musica da dove vie-

ne: non è la nota che registra il gemito animale, il piacere sessuale o il sussurro del vento? Così le immagini: non le immagini ipnagogiche, colonizzate; ma le immagini primordiali, universali, condensato dei grandi simboli dell'umanità: la Luce, le Tenebre, la Caverna, la Foresta, il Mare, non sono forse frutto del contatto fra il corpo fisico e il corpo materiale, e non costituisce forse l'Anima come un intreccio, non è forse lo scrigno in cui si depositano e si scambiano informazioni i moti dell'affettività e del sentimento umano con la qualità viva e specifica dei luoghi naturali?

8 L'educazione naturale e la scuola del futuro non potranno fare a meno di loro, pena il grigiore del futuro. Dovranno perciò proporsi innanzitutto come educazione e scuola **«all'aria aperta»**. Dovranno poter rompere il chiuso dell'aula, quello spazio ancora gerarchico dove i ragazzi si danno le spalle, proiettandosi tutti insieme verso l'autorità, e andare fuori: non per le visite guidate, ma per le **passeggiate**, quelle passeggiate d'amore e di piacere che furono il cuore dell'insegnamento di Socrate, di Rousseau, di Nietzsche. Passeggiate per sentieri di campagna, magari impervi e interrotti, a dire l'incertezza, il dubbio; passeggiate a piedi e lente, come è il pensiero, che si muove per pause, per riflessioni; passeggiate per strade non asfaltate, di mare e di montagna, dove il corpo è presente con i suoi odori, i suoi umori, la sua calda e viva materialità. Chi cammina su queste strade non riesce ad esercitare quel «pensare indirizzato» che è il limite della tecnoscienza: il suono delle cicale, l'odore della menta, le onde, distraggono e suscitano un pensare spontaneo, libero e nomade, un **pensare fantastico**, assolutamente in funzionale, del tutto improduttivo che però riesce non solo a intuire la **bellezza** [essere Uno nel Tutto, come avrebbe detto Empedocle, essere in unità e in armonia con la grande catena vivente] ma anche a **conoscere in profondità** la Natura, interpretandone la lingua [Leonardo].

Allo stesso modo l'educazione naturale non può fare a meno del **gioco**. Cancellato dalla vita dei ragazzi dal «grande internamento» della società virtuale, precluso perfino ai bambini [prigionieri di un tempo scuola sempre più prolungato, o militarmente organizzati fra palestre, piscine e lezioni di danza], il gioco rende la scuola, anche quando la pratica educativa si svolge nel chiuso dell'aula, una scuola all'aria aperta. Esso infatti non è solo la cifra della immaginazione e della creatività umana ma è anche il linguaggio della Natura, la quale avendo una Mente intelligente non butta mai niente dei suoi materiali, non produce scarti o rifiuti: usa piuttosto una sorta di **bricolage**, di re-invenzione continua. Il gioco inoltre presiede alla conservazione di una dimensione del tempo: il tempo dell'infunzionalità e del riposo. È un tempo meridiano di pura dissipazione, di dolce far niente. È lo struggimento del **vuoto** il cui valore, crediamo, sia non soltanto fortemente educativo [lascia essere le cose, dà spazio alle immagini e ai demoni, favorisce la contemplazione] ma anche salvifico. Ce lo ricorda Sigmund Freud, in un brevissimo e straordinario saggio in cui si interroga su alcuni suicidi degli studenti liceali di cui attribuisce la colpa alla scuola: ad una scuola troppo seria, che non riesce a giocare appunto, che replica crudele «l'inesorabilità della vita».

9 Il gioco infine restituisce all'insegnante [maschio o femmina che sia] la funzione maieutica della **madre**. Se è vero, come sostiene Carolyn Merchant, che «la morte della natura passa attraverso la morte della madre», una educazione alla Natura e alla vita non può che implicare la resurrezione, negli uomini e nelle donne, del principio femminile e materno. Un principio portatore di valori di cura e di pace, un principio di dono e di tenerezza e di conservazione per la vita, anche nelle sue forme più fragili.

L'educazione che a scuola assume come asse paradigmatico la funzione della madre sa coinvolgere nel processo conoscitivo attraverso la **carezza**, una modalità etica, come ci ricorda Emmanuel Lévinas, fondata sulla simpatia, sulla comprensione, sulla reciproca partecipazione. La madre, che educando si autoeduca, ha un atteggiamento di continua attenzione nei confronti del bambino, di cui interpreta i bisogni vitali e i desideri profondi senza dare importanza alla valutazione, senza confinarli quantitativamente in voti e giudizi. La madre guarda il bambino, lo ascolta, lo ama e lo consola mentre gli insegna a parlare e a camminare e a rifare i grandi e difficili gesti antropologici dell'umanità; ogni tanto, suggerisce ostacoli e inciampi, mette in scena *pavé* da superare ai fini dell'apprendimento, ma in forma lieve, mantenendo presente e vivo il piacere. La madre insomma, per ritornare al linguaggio dell'antipedagogia italiana degli anni '70 è **maestra e animatore**, e veicola i contenuti in un contesto dove si intrecciano permanentemente sapere e affettività, abito e motivazione, esperienze individuali e ambiente collettivo, ricerca e momento ludico, valorizzando al massimo i cosiddetti **«linguaggi non verbali»** [gesto, disegno, drammatizzazione] o comunque attribuendogli la stessa dignità del leggere, scrivere e far di conto.

La madre inoltre pratica l'educazione partendo dalla **mano**, o meglio, per dirla con Dewey e Freinet, superando il dualismo fra mano e cervello [e tra la logica e la natura, la mente e il corpo], sa attingere **«il saper fare»**, quell'attitudine all'**imparar facendo** che è il tratto migliore dell'educazione e della scienza moderna. Imitarla significa dunque poter proporre nella scuola un «esperimento vivo sul campo» che recupera le attività manuali e valorizza l'intreccio fra **studio e lavoro**: un lavoro non più limitato alla vecchia fabbrica di tipo fordista, ma al rapporto con la terra e con il mare: un lavoro di cura e di riconciliazione con la natura madre che salva dalla cancellazione gli ambienti primigeni, le icone campestri, i paesaggi estinti, i saperi minori e le pratiche abili. Ogni ragazzo e ogni ragazza dovrebbe provarlo, passando almeno sei mesi della giovinezza in un **campo estivo** in cui imparare dal vivo la coscienza ambientale e solidale: imparare a conoscere

Alfabeti ecologici

la natura, imparare la cura, la pulizia e un altro consumo, imparare a divertirsi, nella convivialità e nel gioco.

10 L'educazione naturale si pone come ricapitolazione ontogenetica ma anche filogenetica. Il bambino che apprende ludicamente da mano e voce di madre, ripercorre il cammino dell'intera umanità. È infatti tramite l'esperienza diretta, la curiosità, la meraviglia, il gioco, il contatto fisico e manuale che, dai primordi più lontani, l'umanità ha elaborato e trasmesso le conoscenze, ha creato la cultura poggiandola su quel sistema antico di sapere, su quello strato profondo, su cui si è innestata la stessa scienza contemporanea, che è generalmente indicato come **sistema delle conoscenze tradizionali**. Si tratta di soluzioni e tecniche locali e anche di categorie simboliche e spirituali, trasmesse in modo diretto attraverso le generazioni, che hanno permesso la gestione e costruzione di ecosistemi e paesaggi culturali in tutto il pianeta e che si sono forgiate in situazioni di penuria e ristrettezza di mezzi e in società preindustriali caratterizzate dalla forte coesione sociale ed integrazione ambientale. Le buone pratiche, trasmesse tramite le filastrocche delle madri, la manualità degli artigiani, i racconti degli anziani, sono state selezionate e plasmate nel confronto costante con la natura che non ha mai risparmiato i popoli da prove difficili e cataclismi di ogni genere. Nel tempo le genti sono riuscite a perpetuare la cultura, conservare le tradizioni e custodire l'arte. Costruttori di città e templi, o nomadi, transumanti, espropriati della terra, hanno racchiuso la sapienza collettiva nella memoria o in beni trasportabili. Nell'artigianato, nei tappeti, nei gesti, nella ferezza, nell'epica e nel canto. E la hanno riversata in luoghi deputati resi tali grazie al rito, le saghe, la poesia. La hanno cristallizzata nei mausolei, nelle coltivazioni e le costruzioni rurali, negli abitati e nei giardini, nei miti che permeano i crinali montani e nei nomi dati alle valli delle fiumare. Questa catena di conoscenze e trasmissione di sapere è parte integrante della qualità tutta italiana di apprezzare, diffondere e creare attraverso il bello, la qualità e l'arte. Nelle botteghe artigiane toscane, o seguendo le orme degli ultimi transumanti abruzzesi, o aiutando i maestri parietari [costruttori di muri a secco] pugliesi si può ancora imparare come la bellezza dei luoghi, dei monumenti, delle strutture e delle tecniche è **un'estetica necessaria** dovuta alla perfetta sintesi tra forma, uso, materiali, gesti e simboli. Ascoltare queste voci, osservare i gesti, riprodurre la manualità, riconnettere gli antichi sentieri della conoscenza, è un impulso al talento e all'innovazione perché come insegna Levi Strauss «non siamo mai soli sui sentieri della creazione».

11 Farsi nativi, riflettere sui luoghi, ritrovare radici, saperi e sapori della memoria. Farsi raccontar le fiabe, antiche narrazioni del *genius loci*, nonché capisaldi archetipi della letteratura di tutti i tempi. La scuola all'aria aperta, deve saper recuperare, riparare, riusare. Deve salvare mondi scomparsi, narrazioni perdute, lingue tagliate. Deve sottrarle al rimpianto, portarle nel futuro.

L'epoca nostra è l'epoca dello spostamento: di conquista, di affari, di turismo, di necessità. La «globalizzazione» stessa ha la forma di un esodo di massa alla ricerca di nuove fortune e mercati, uno sradicamento collettivo che dissolve popoli, confini, frontiere nazionali, culture locali. La scuola degli ultimi anni, cavalcando positivamente la globalizzazione, ha fatto di conseguenza l'apologetica del continuo movimento: le giovani generazioni devono imparare ad essere flessibili, veloci, in grado di cambiare prontamente casa, lavoro, forse anche cultura e identità. Senza rispetto per la memoria, senza nostalgia.

L'educazione naturale pure si muove; porta con sé la sfida del viaggio, che è apertura al nuovo, incontro con lo straniero, con il differente, con l'altro. Essa è educazione **globale**, che guarda l'uomo nell'unità di specie e fra le specie e lo considera abitante dell'intero pianeta. Ma l'educazione naturale non può che essere anche **locale**, e non può che guardare anche alla radice, alla comunità, ai luoghi nativi. Essa considera il rapporto con il **territorio** uno dei più significativi dal punto di vista psicologico, antropologico, etologico. Nella relazione, il territorio ha assunto sempre per l'uomo la funzione di **luogo significante**, fatto sociale totale ricco di implicazioni culturali, politiche, religiose. Un «luogo santo», su cui proiettare e soddisfare bisogni antichi di radicamento, di appartenenza; un luogo nel quale prende corpo la memoria culturale, elemento strutturale essenziale per il radicamento della identità personale e collettiva.

La non leggibilità del proprio territorio è responsabile oggi di un nuovo **spaesamento** che lacera la percezione dello spazio e provoca la disabitudine alla relazione performativa con la natura. Avanza lo spazio distrutto, ma anche lo spazio anonimo e sempre più artificializzato, uno spazio totalmente antropizzato in cui la natura sembra solo un feticcio, un ricordo di ciò che ormai è definitivamente perduto. Il danno prodotto al paesaggio non è un danno prodotto ad un «ambiente», ad un mero sfondo. Il danno al paesaggio è un danno irreversibile prodotto al soggetto: come scrive Kundera «scomparse dal paesaggio, le strade sono scomparse anche dall'animo umano; e l'uomo ha smesso di desiderare di camminare con le proprie gambe e di gioire per questo».

12 Il territorio è lo spazio fisico in cui, in un contesto naturale, economico e sociale specifico, con proprie caratteristiche ed esperienze, si incontrano i bisogni formativi lungo tutto l'arco della vita. In essi si costruiscono le reti di relazioni fra individui e gruppi e l'educazione ambientale vi sviluppa la condizione per processi partecipativi che riguarda-

no tanto la scuola quanto l'educazione lungo tutto l'arco della vita. Per la scuola ciò significa essere profondamente inserita nel contesto sociale e impegnata in una fitta rete di relazione e partenariati, in sintonia con l'idea contemporanea di una società educativa, di una «comunità educativa» che, includendo tutti i fattori politici, sociali, psicologici, educativi e ambientali, è anche una «**comunità ecologica**».

Ricostruire il rapporto con il territorio sarà dunque uno dei primi impegni di programma di una scuola fondata sulla educazione naturale. Essa perciò non può che partire da una formazione continua, capace di creare presidi che diffusamente, in senso spaziale e con continuità in senso temporale, alimentino il circuito della conoscenza e della consapevolezza in relazione con soggetti esterni, con le comunità locali. Si tratta cioè di pensare una scuola aperta al proprio interno, ossia capace di lavorare fra le classi, nei laboratori, sui nuovi saperi, incrementando spazi di innovazione, di ricerca, di pensiero critico e divergente; ma anche di pensare una scuola rivolta all'esterno, capace di stabilire continui interscambi con i luoghi formativi delle comunità, del territorio: parchi, giardini, piazze urbane e rurali, considerati come «**aule didattiche decentrate**». Insomma una scuola da una parte impegnata a progettare in maniera scientifica i processi di costruzione delle conoscenze dell'istruzione, dall'altra impegnata a intrecciare e a integrare le molteplici risorse formative con il territorio, a partire dalla partecipazione. Una scuola in cui cioè finalmente si ricongiungano *paideia* e *politeia*, **democrazia** ed **educazione**.

13 La ripresa della tradizione nazionale italiana può dare un contributo fecondo alla educazione naturale. La filosofia naturale della magna Grecia, a cominciare dalla fusione di Empedocle nell'Etna perché «io fui ragazza e ragazzo e virgulto...»; l'umanesimo dello scienziato artista Leonardo, intento a vedere e a rivivere, ancorché vivisezionandola, la natura vivente e visibile; il naturalismo filosofico rinascimentale di Campanella che insegnò a trattare la Natura *iuxta propria principia*; la straordinaria utopia di Bruno, che per primo intuì il legame fra «la formica e la stella», nonché l'esistenza nella Natura di una «Mente», di un' *Anima mundi*; il realismo antropologico di Vico critico dell'unilineare progresso, il materialismo critico di Leopardi, fanno della tradizione filosofica italiana un pilastro nella ricostruzione storica di una via diversa del pensiero, una via ambientalista capace di unificare umanesimo e naturalismo. Essa deve ritrovare il giusto posto nella scuola italiana, una scuola che deve avere la prospettiva della più ampia patria - quella «ampia patria» che, diceva Freud è «fatta dal mare azzurro e di quello grigio, delle bellezze dei monti nevosi e delle verdi praterie, dell'incanto della foresta nordica e dello splendore della vegetazione meridionale» - senza però dimenticare la propria **matria**, il proprio luogo, il paese natale. In questo luogo sono nati Don Milani e Maria Montessori, due grandi pedagogisti di cui abbiamo appena celebrato gli anniversari: a loro dedichiamo questo Manifesto, rendendo omaggio, nella loro diversità, a due rappresentanti della «**scuola all'aria aperta**», una scuola bene comune, di tutti, una scuola democratica; una scuola del corpo e della motivazione.

Il Manifesto degli «Alfabeti Ecologici» è stato elaborato dal gruppo di «saggi» costituito presso il Ministero dell'Ambiente dalla professoressa Laura Marchetti [Sottosegretario di Stato, con delega all'Educazione ambientale], di cui fanno parte:

Mauro Agnoletti, professore associato, Facoltà di Agraria Università di Firenze
Mario Alcaro, professore ordinario di Storia della Filosofia, Università della Calabria
Luisella Battaglia, professoressa associata di Bioetica, Università di Genova
Piero Bevilacqua, professore di Storia contemporanea, Università di Roma
Dino Borri, professore ordinario di Tecnica e pianificazione urbanistica, Politecnico di Bari
Pietro Laureano, architetto, consulente UNESCO
Luigi Maria Lombardi Satriani, professore ordinario di etnologia, Università di Roma, Presidente dell'Associazione per le Scienze etnoantropologiche
Alberto Magnaghi, professore ordinario di Pianificazione Territoriale, Università di Firenze
Franca Pinto Minerva, professoressa ordinaria di Pedagogia generale e Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia, Università di Foggia [coordinatrice del gruppo]
Giuseppe Prestipino, professore emerito di Filosofia teoretica, Università di Siena, Presidente onorario del Centro per la Filosofia italiana
Carla Ravaioli, giornalista e saggista
Patrizia Resta, professoressa ordinaria di Antropologia culturale, Università di Foggia
Mario Salomone, professore a contratto di Educazione ambientale, Università di Bergamo
Enzo Scandurra, professore ordinario di Ingegneria del Territorio, Università di Roma
Edoardo Winspeare, regista

Un ringraziamento particolare va all'architetto Francesca De Lucia che, con puntualità e intelligenza, ha coordinato le varie stesure del testo.

Un omaggio con la mente e con il cuore va infine rivolto a Fabrizio Giovanale che tutto ci ha insegnato.