

A chi appartiene l'ambiente?

Non so se tutti i miei lettori capiranno dove questa indagine ci porterà; ma ciò che so è che se Emilio torna dai suoi viaggi con questo scopo, senza una piena conoscenza delle questioni di governo, pubblica moralità e filosofia politica di ogni sorta, avrebbe mancato lui in intelligenza e io in giudizio.

Jean-Jacques Rousseau, *L'Emilio, ovvero dell'educazione*, 1762

Non esiste una materia chiamata «educazione ambientale» nelle scuole, eppure esistono materie come «educazione fisica» o «educazione religiosa». Esiste, in alcune scuole, una materia chiamata «studi ambientali», fortemente influenzata da ciò che era conosciuto una volta come «scienze agrarie». Sono davvero tante le offerte didattiche che vengono proposte e tutte offrono un'enfasi sugli aspetti «biofisici» dell'ambiente piuttosto che su quelli

«socio-industriali». Il progressivo ampliamento di questa materia comporterebbe quindi di attingere a vari elementi da diverse aree tematiche, ricorrendo anche all'aiuto di vari insegnanti specializzati, laddove possibile.

Eppure l'*educazione ambientale* ha una connotazione molto più ampia e la verità è che *ogni singola* materia scolastica può essere insegnata in modo puramente accademico, senza riferimento alcuno all'habitat umano. In alternativa però, potrebbe essere insegnata in modo da cercare di accrescere la sensibilità e la consapevolezza ambientale di chi la studia. La storia, la geografia, la chimica, la fisica, la biologia, l'arte, la musica, l'inglese, la matematica, la religione: tutte queste materie possono in qualche modo contribuire. Se lo fanno o meno, dipende spesso dalle priorità personali, dalla comprensione o dall'ingenuità stessa dell'insegnante. Come molti di coloro che oggi osservano la situazione dell'istruzione in Inghilterra, sono convinto che il miglior lavoro sull'ambiente venga fatto nelle scuole elementari, per nostra fortuna ancora libere dai particolari interessi indotti dalla marcata suddivisione in materie. Sono felice quando vedo almeno un bambino portare a casa qualcosa del lavoro svolto in classe sull'ambiente. Resto invece sconvolto quando da una scuola secondaria (una delle *comprehensive school* più famose di Londra) i ragazzi tornano a casa con compiti di religione ancora basati sul Vecchio Testamento (cosa dovrebbero imparare i bambini indù o quelli musulmani da un tale metodo di insegnamento?). Forse mi aspetterei che, in questa fase di progresso educativo, quell'ora di lezione venisse usata per esplorare i principi del Rispetto per la Vita, insomma, le basi stesse per l'educazione ambientale, comunque la vogliate definire.

Quanto ci si aspetta che una scuola provveda a questo tipo di educazione ambientale dipende anche dalla natura stessa del nostro interesse nei confronti dell'ambiente. Se sei membro della Society for the Preservation of Rural England¹, vorrai certamente che i tuoi figli vengano educati a rispettare ciò che concerne l'estetica della campagna. Se invece sei un sostenitore del Civic Trust², vorrai invece che apprezzino la bellezza dell'ambiente urbano. Se sei un membro della Conservation Society³ vorrai che i bambini imparino a opporsi alle miniere di stagno in Cornovaglia, ai bacini idrici nel Dartmoor e che si ricordino del motto: *La sovrappopolazione sarà la nostra eredità*. Se fai parte di Friends of the Earth⁴, vorrai convincerli che una catastrofe ambientale è dietro l'angolo a meno che non si cambino le nostre abitudini e si ponga un freno allo sfruttamento e all'inquinamento del pianeta. Se invece sei un amante degli uccelli vorrai insegnargli a proteggere gli uccelli. Se fai parte di Keep Britain Tidy⁵ vorrai che imparino i valori fondanti di quella specifica organizzazione.

Qualunque sia l'enfasi che viene data all'educazione ambientale, alcuni di noi finiranno per rimanerne delusi. Forse, per avere una visione più chiara dei nostri obiettivi, dovremmo valutare la questione da un punto di vista storico. È da più di cento anni che la scuola primaria è gratuita, obbligatoria e universale, e abbiamo celebrato l'anniversario inventandoci un nuovo termine: la descolarizzazione. Cento anni fa non c'erano pretese esagerate riguardo l'istruzione. Era solo una questione di insegnare a leggere, a scrivere, a far di conto e a lodare Dio. Il governo era nelle mani della classe dirigente, l'uso della terra era riservato ai proprietari terrieri, le amministrazioni locali erano nelle

mani dei pezzi grossi della zona e dei funzionari a loro sottomessi. Non esisteva la questione di una partecipazione pubblica nella programmazione, le forze del mercato erano considerate il giudice ultimo. Non esisteva la questione del depauperamento dei parchi nazionali. Le grandi masse non si recavano ancora a fare gite in macchina in questi bellissimi spazi aperti, un concetto a mio parere diventato piuttosto volgare inventato dal poeta William Wordsworth e che, al tempo, non era ancora arrivato alle persone sbagliate. Sol tanto le persone di riconosciuta sensibilità si recavano nei parchi (di solito per cacciare gli uccelli), eccezion fatta per i contadini locali che invece morivano dalla voglia di trasferirsi in qualche quartiere industrializzato per vivere con un salario dignitoso. Quelle orrende villette a un piano che possiamo ammirare oggi, a quel tempo non avevano ancora deturpato le nostre coste, né tanto meno i bidoni erano riempiti al 40 per cento da materiale di imballaggio (non più utilizzabile). Le persone restavano a casa nelle proprie colonie sovraffollate, andavano al lavoro a piedi e avevano ben poche pretese sull'ambiente.

Cento anni più tardi tutto è cambiato. Abbiamo una società di massa dove chiunque vorrebbe andare ovunque e fare qualsiasi cosa. (Una speranza che resterà insoddisfatta perché irrealizzabile su questo nostro pianeta, eppure esiste).

Ma quella vecchia mentalità un po' paternalistica esiste ancora. Gli aristocratici si sono incrociati con i tecnocrati e viviamo ancora in un mondo dove un gruppo di persone prende le decisioni e un altro le accetta, o al massimo finisce per ribellarsi. Quale dovrebbe essere il nostro obiettivo nell'ambito dell'educazione ambientale? Educare al corretto uso dell'ambiente: niente di più. Siamo ancora alla

fase embrionale del passaggio da una democrazia formale a una partecipativa in cui le persone ameranno finalmente l'ambiente perché appartiene *a loro*.

Le associazioni di insegnanti che si occupano dell'educazione ambientale sono inevitabilmente preoccupate relativamente alla definizione dell'oggetto di studio di questa materia. Una definizione largamente condivisa (apparsa nella *Nevada Declaration*) afferma che:

L'educazione ambientale è il processo di riconoscere i valori e spiegare i concetti affinché si sviluppino le abilità e le mentalità necessarie per capire e apprezzare il collegamento tra gli uomini, la loro cultura e l'ambiente biofisico circostante. L'Educazione Ambientale comporta anche molta pratica nell'attività decisionale e l'autosviluppo di un codice di comportamento in materia di tutela dell'ambiente⁶.

È una buona definizione, anche se può sembrare un po' distante dalle preoccupazioni quotidiane dell'insegnante e dello studente di città. Vi è infatti una differenza di base tra coloro che vedono l'ambiente come oggetto di studio e coloro che lo vedono come un mezzo che aiuta a studiare le materie dell'ordinario programma scolastico. A livello più analitico, David George Watts, nella sua preziosa indagine a sostegno degli studi ambientali, distingue tra almeno cinque possibili definizioni sovrapposte, eppure differenti tra loro:

La completa esperienza del bambino; le peculiari caratteristiche della scuola e della classe, e la scuola usata come progetto di apprendimento attivo; le caratteristiche fisiche e sociali della casa

del bambino, del suo quartiere e del mondo in senso lato; e le caratteristiche del quartiere e degli elementi naturali circostanti usati per l'insegnamento⁷.

Questo libro [*Streetwork. The Exploding School*, N.d.C.] si occupa delle ultime due definizioni esposte da Watts, ma come suggerisce il titolo, si limita all'analisi dell'ambiente urbano. Non vi è bisogno di porgere alcuna scusa per questo. Ben oltre l'80 per cento dei nostri bambini vive in ambienti urbani e ben oltre il 90 per cento frequenta scuole di città. Nonostante ciò, la maggior parte dell'insegnamento all'educazione ambientale ignora l'ambiente urbano. Esiste una teoria ragionevole secondo cui l'educazione all'ambiente rurale è di dubbia importanza per il bambino di città. Come ha detto Rousseau (che ha già espresso molte delle nostre teorie educative più di duecento anni fa): «Due studenti di città fanno più danni in campagna di tutti i bambini del villaggio messi insieme». Ma ciò che ci interessa in questo frangente è l'educazione a diventare cittadini *attivi*, e dove lo si può essere se non in città?

Chiunque abbia cercato di teorizzare l'ambiente ideale, da Tommaso Moro a Paul Goodman, è sempre stato piuttosto specifico circa i dettagli di un'educazione rurale per il bambino di città: pensavano infatti che i bambini di città dovessero trascorrere i mesi estivi *lavorando* in fattoria, l'effetto educativo che ne potrebbe derivare sarebbe una conseguenza casuale. La cosa più vicina a questo che io abbia mai visto nella vita reale è stata la migrazione annuale delle famiglie che dall'est di Londra si spostavano nel sud-est per lavorare i campi di luppolo del Kent: tre settimane di sole e aria fresca, di gioia per una vacanza che era ben ripagata e «ti pre-

parava all'inverno». La meccanizzazione e la conseguente ricchezza ne hanno segnato la fine, ma qual è l'attuale educazione rurale per i nipoti di quei lavoratori di luppolo? Gli viene concessa una visita a «un palazzo signorile», per girovagare come facevano i contadini russi che si trascinavano a forza sotto i soffitti dipinti del Palazzo d'Inverno. Un viaggio in uno di quei luoghi pienamente riconosciuti come «il nostro patrimonio architettonico», seguito da un'occhiata di sfuggita ai leoni nel recinto. Tutto questo ha a che fare con l'educazione ambientale tanto quanto ce l'ha una visita al Palazzo di Biancaneve a Disneyland. Fortunatamente il viaggio di andata e ritorno può fornire qualche emozione.

Arthur Razzell nel suo libro *Junior* ha stupendamente colto nel contesto urbano le differenze tra l'educazione ambientale programmata come tale e l'istruzione casuale che accade nel mondo reale. In questo passaggio, descrive una visita alla Torre di Londra di un gruppo di alunni di 10 anni provenienti da un quartiere povero di Londra:

Per i bambini è stato chiaramente un *outing*, un'escursione, in tutte le meravigliose sfumature che questa parola possiede nel dialetto cockney. Tutti, a partire dalle loro nonne, sapevano cosa un'escursione come questa avrebbe comportato e i bambini erano pronti a ricavarne il massimo piacere. L'insegnante, d'altro canto, aveva pianificato con attenzione una «visita istruttiva» in modo tale da collegarla a gran parte del lavoro che i bambini stavano svolgendo a scuola sulla tematica dei castelli. Aveva fotocopiato con cura alcune pagine con domande, sulla falsa riga dei libri scolastici per bambini chiamati «I-Spy». Ognuno dei bambini ne aveva una copia da dover completare all'arrivo alla Torre.

Ciò che ha divertito di più i bambini è stata la metropolitana.

In particolare, l'emozione delle scale mobili. A seguito della visita, i bambini avrebbero scritto in dettaglio il viaggio di andata e di ritorno dalla Torre, soffermandosi e descrivendo ogni minimo particolare: l'aria calda che accompagnava l'arrivo del treno, le porte automatiche, gli odori caratteristici, la paura che avevano provato allo sfrecciare del treno in partenza, la ristrettezza del tunnel in cui il treno entrava, i cavi di segnale che oscillavano quando il treno li superava in velocità, le macchinette automatiche per i biglietti di cui affermavano: «ne valeva la pena soltanto per sentirle ronzare rumorosamente e cacciare il biglietto». La lista potrebbe essere infinita, ma mi domando se qualche altra fascia di età nell'intera razza umana sia altrettanto capace di osservare in maniera tanto limpida e appassionata la varietà di cose che questi bambini hanno potuto vedere. «Santo cielo! Metterò da parte un milione di sterline per comprare una di queste macchinette e mettermela in casa!».

L'insegnante fu matura abbastanza da non sentirsi abbattuta; la *Bloody Tower* avrebbe continuato a stare lì per il futuro. I bambini avevano recepito dalla visita le cose più significative e interessanti per loro in quella particolare fase di crescita. Non erano stati disattenti durante la visita alla Torre, e fecero tutto ciò che ci si aspettava che facessero. Comunque, quando gli fu chiesto di parlare e scrivere della loro esperienza, scelsero quelle cose che gli erano sembrate più significative, scrivendo con facilità, partecipazione ed entusiasmo. Per quanto l'insegnante avrebbe voluto che si attenessero ai dettagli del castello normanno, fu abbastanza giudiziosa da valutarli «con occhi non offuscati dal desiderio», lavorando sugli interessi dei suoi studenti. Lo studio della metropolitana di Londra è durato a intermittenza per alcune settimane, e l'insegnante stessa oggi afferma di essere un'esperta in materia⁸.

L'aneddoto qui proposto da Razell ha tutta la profondità della favola didattica di Tolstoj in quel di Jasnaja Poljana.

Il bambino ha ragione. Riesce a estrarre dalla visita didattica un'istruzione nel *sensu urbano* del termine: il sistema di trasporto e come imparare a usarlo, qualcosa di intrinsecamente più interessante degli eccessi di re e costruttori ormai deceduti da secoli.

Il Council for Environmental Education nel suo rapporto di conferenze denominato *The Countryside 1970* parlava di scuole che «esplodono»⁹. Nel libro si possono esplorare alcune implicazioni di questo concetto in un'ambientazione urbana. Non c'è mai stato un momento più adatto per una tale esplosione, poiché non c'è soltanto una crisi di fiducia nel sistema scolastico, ma una crisi di fiducia anche nei confronti del buon senso di coloro che prendono le decisioni e che modellano il nostro ambiente urbano. Molte idee si agitano nell'aria oggi, idee che potrebbero trasformare la nostra stessa concezione di scuola e del suo posto all'interno della comunità.

Mi riferisco ovviamente alla descolarizzazione, una parola ormai di moda che descrive un numero di pedagogisti che, pensando sia a livello locale che globale, sono andati tanto in là da minare l'idea stessa di scuola. Alcuni testi chiave in questo senso sono quelli di Paul Goodman, Ivan Illich, Everett Reimer e Keith Paton¹⁰. Niente sarebbe più sbagliato che scartare le idee di questi pensatori come fossero delle mode passeggere. Hanno sollevato numerosi interrogativi che potrebbero cambiare il corso stesso di questo continuo dibattito sull'istruzione. Coloro che sostengono la descolarizzazione avanzano critiche radicali al sistema scolastico che si è evoluto in tutti i nostri paesi,

ricchi o poveri che siano, vedendo l'istituzionalizzazione dell'istruzione come un mezzo che impedisce alle persone di essere autodidatte. Denunciano le scuole come strutture speciali e costose che limitano l'istruzione, mentre gli insegnanti sono individui speciali autorizzati a perpetrare questo processo. Abbiamo tutti incontrato almeno un consigliere presuntuoso che spesso afferma alla velocità della luce di essere stato educato nella Scuola della Vita: queste persone hanno oggi trovato degli alleati improbabili che sono stati capaci di trasformare le loro vite in ideologia.

Ciò che ci interessa analizzare è l'impatto che tutto questo avrà sull'educazione ambientale, dove ci sono già infinite esperienze e idee. Il Parkway Education Program della città di Filadelfia¹¹ è in funzione da circa tre anni, finanziato e supportato dall'autorità scolastica locale. Gli studenti non sono stati selezionati personalmente, ma sono stati scelti attraverso un'estrazione a sorte fatta tra i richiedenti provenienti da otto diversi distretti scolastici della città. Tutti di età da scuola superiore (dai 14 ai 18 anni), scelti indipendentemente dal loro bagaglio accademico o dalla loro condotta. Non esiste alcun edificio. Ognuna di queste otto unità o «comunità» (che operano indipendentemente) ha una propria sede con abbastanza spazio per il personale e per gli armadietti degli alunni. Le lezioni hanno luogo all'interno della comunità: la ricerca della struttura è considerata parte stessa del processo educativo.

La città offre un'ampia varietà di laboratori di apprendimento: gli studenti d'arte possono studiare al museo d'arte, quelli di biologia si incontrano allo zoo, gli studenti di economia o quelli dei corsi di formazione professionale si incontrano

nei luoghi dove si svolge l'azione e quindi per chi fa giornalismo nella redazione di un giornale, chi studia meccanica invece si incontra in officina [...]. Il Programma non paga per nessuna delle sue strutture, ma piuttosto è alla continua ricerca di «spazi utili», ovvero spazi in cui vengono quotidianamente fatte le pulizie, ma che non vengono utilizzati per più di cinque o sei ore al giorno. Gli studenti, per spostarsi di classe in classe, si muovono per la città (di solito a piedi). Il rapporto studente insegnante è di 16:1, e per ogni insegnante c'è anche uno «stagista universitario» che si aggiunge allo staff per fare esperienza.

I responsabili del Parkway Project affermano che:

Sebbene si supponga che la scuola debba preparare alla vita nella società, molte scuole isolano gli studenti dalla comunità tanto che un apprendimento funzionale diventa un'impresa impossibile. Pochi insegnanti di città negano oggi che grandi numeri di studenti si diplomano in scuole superiori di città restando impreparati ad assumere un ruolo utile all'interno della società. Siccome la società soffre tanto quanto gli studenti per i fallimenti del sistema educativo, non ci è sembrato poi così assurdo chiedere alla comunità stessa di prendersi delle responsabilità nell'educazione dei propri giovani.

Il Parkway Education Program, diretto da John Bremer (in precedenza membro della facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Leicester), fu seguito soltanto un anno dopo dalla Metro High School che ha sede su

tre piani affittati in un vecchio immobile a uso ufficio in una di quelle zone commerciali ormai in declino nella parte meri-

dionale del cosiddetto *Loop* di Chicago, il distretto finanziario del centro storico. Alla scuola è stato dato il permesso di utilizzare una o due stanze in altri edifici, sempre a uso ufficio, oltre a due chiese sparpagiate all'interno del *Loop*. Gli autobus e i treni (sia la metropolitana che i tram in superficie) forniscono un buon collegamento dal *Loop* alla maggior parte delle zone di Chicago [...]. Gli studenti vengono selezionati attraverso un'estrazione a sorte e ne vengono scelti un numero uguale da ogni distretto scolastico di Chicago. Nel complesso, ci sono un numero uguale di ragazzi e di ragazze. Il restante corpo studenti è uno spaccato della gioventù cittadina proveniente dagli *slum* degli afroamericani e dalle case popolari, passando anche per i bianchi benestanti, tutti ugualmente motivati nel cimentarsi in questa nuova esperienza scolastica. Alcuni la frequentano per motivi positivi: pensano infatti che la Metro possa essere una scuola più divertente, interessante e gratificante rispetto alle scuole superiori convenzionali. Altri invece la frequentano per motivi diversi: vogliono infatti fuggire da pessime scuole, quartieri dominati da gang violente, problemi personali, ecc. La Metro offre un programma scolastico completo lungo quattro anni e per diplomarsi richiede gli stessi requisiti di ogni altra scuola di Chicago [...], ma in ognuna di queste categorie vi è molta più libertà di scelta che nelle normali scuole superiori¹².

Un progetto simile, la *Métro Éducation Montréal*, ricorre al trasporto metropolitano come corridoio centrale per lo stesso tipo di attività, visto che a Montréal la metropolitana non viene utilizzata al meglio delle sue possibilità e consente un rapido accesso a numerose strutture sottoutilizzate nel centro della città. È stato chiesto a molte persone di insegnare il proprio lavoro per un'ora alla settimana. Tutte

le apparecchiature necessarie per un sistema educativo esistono già: i cinema sono vuoti tutte le mattine, spazi adibiti a uffici che restano sempre vuoti, aule informatiche sottoutilizzate, ristoranti, biblioteche, cliniche, laboratori¹³.

È fortunata Montréal ad avere un servizio metropolitano così sottoutilizzato! Difficilmente si potrebbe utilizzare la metropolitana di Londra per lo stesso scopo, nonostante la forte funzione educativa che potrebbe avere sui bambini, come ci ha fatto notare Arthur Razzell. Razzell comunque ci ricorda, nel suo *Teachers' World*, che «quando il London County Council gestiva sia l'istruzione che la tranvia cittadina, alle scuole venivano forniti dei buoni che permettevano a studenti e insegnanti di viaggiare gratuitamente sui treni durante le ore scolastiche». Nonostante i tram non si usino quasi più a Londra (e si sta iniziando a sperimentare con gli autobus), il London Transport, l'autorità dei trasporti londinese, è oggi sotto il controllo del Greater London Council da cui la Inner London Education Authority, l'autorità londinese per l'educazione, non è completamente separata. Razzell sottolinea che, sebbene il servizio ferroviario sia stato statalizzato da almeno trent'anni, non riusciamo ancora a considerarli come Treni del Popolo. «Di conseguenza le nostre linee ferroviarie non sono mai state considerate una risorsa nazionale capace di essere utilizzata a pieno in una causa come quella dell'istruzione, malgrado il contribuente che paga le tasse sia anche quello che possiede le ferrovie». Per sottolineare quanto sia limitata la nostra definizione di risorse formative, Razzell afferma che un importante e recente progetto di ricerca sulle risorse relative all'insegnamento ragionava, quasi esclusivamente, in termini di risorse capaci di essere *introdotte nelle classe!*

Non dovremmo, chiede invece Razzell, fare in modo che una maggiore porzione d'istruzione avvenga fuori dai confini dell'edificio scolastico?

Queste riflessioni ci portano verso un'altra idea potenzialmente proficua che oggi va molto di moda: quella della *community school*⁴. (Nessuna di queste idee è in realtà nuova, la *community school* rappresenta la base stessa della pedagogia di Henry Morris ed è stata messa in pratica ben cinquant'anni fa in una circostanza che si credeva poco promettente alla Prestolee School nel Lancashire, a opera del suo eccezionale preside Edward O'Neil). Si discute molto sull'idea che le strutture della scuola rappresentino una risorsa per la comunità, ovvero che dovrebbero essere rese disponibili anche ad altre persone oltre a quelle in età scolare e che tante altre persone, oltre agli insegnanti, potrebbero assumere una funzione educativa. Ma esiste una logica consequenziale da dover evidenziare in questo caso. Proprio come la scuola deve essere più aperta verso la comunità, la comunità dovrebbe essere più aperta verso la scuola. Il ragionamento viene ben esposto nella precedente citazione sul Parkway Project. Tutte le risorse della comunità possono essere formative. La scuola dovrebbe avere il diritto a utilizzare le fabbriche, i magazzini, gli uffici, i depositi, gli uffici comunali, i supermercati e gli impianti di depurazione della città. E lo stesso problema avviene nella realtà, infatti le nostre istituzioni in campo educativo sono così ermeticamente sigillate che le scuole finiscono per usare di rado le strutture specializzate di altre scuole, seppure siano sotto la gestione della stessa autorità scolastica. Una scuola primaria aveva iniziato un progetto ambientale: uno studio sugli effetti degli erbicidi sulle

piante che crescono sul ciglio della strada. Fu poi costretta a fermare la propria ricerca a causa di mancanza di attrezzature e di personale con la giusta competenza (entrambe queste risorse erano disponibili presso la vicina scuola secondaria). Quanto spesso le scuole secondarie hanno accesso alle strutture di politecnici e università? Scuole più aperte in una comunità più aperta, questo deve essere lo slogan di una *community school*.

Un'altra tendenza contemporanea che ci permette di considerare le potenzialità della scuola che esplose è la crisi della coscienza comunitaria. Negli ultimi anni sono fioriti molti enti a livello locale, strutture ricreative, collettivi d'azione a livello comunitario, associazioni di inquilini e residenti locali. I loro giornali e le loro newsletter hanno proliferato, il loro attivismo è in totale contrasto con il livello di apatia generale e di disillusione nei confronti delle strutture «ufficiali» della politica locale. La scuola, al di là dell'affittare le proprie sale per assemblee, è distante da questi eventi di cittadinanza attiva, anche se il suo bacino di utenza spesso fornisce dei confini fisici reali come quelli di un quartiere e la maggior parte dei contatti all'interno di un quartiere si sviluppa proprio grazie all'essere genitori. Non sarebbe quindi meglio se le scuole diventassero delle *enquiring schools* e gli studenti si trasformassero in ricercatori locali che aiutano la comunità con informazioni sugli affitti, sulla densità del traffico, con proposte di pianificazione urbana, prospetti di occupazione e così via? Uno dei dibattiti alla conferenza tenutasi a York sul degrado sociale e sul cambiamento nel campo dell'istruzione ha suggerito che: «gli alunni dovrebbero, attraverso dei progetti comunitari atti a trovare delle soluzioni ai problemi, diventare

più coinvolti con i problemi reali della comunità. I risultati di tali progetti verrebbero passati agli adulti per un'azione appropriata»¹⁵.

Tutte le scuole di pensiero che affrontano il ruolo che la scuola dovrebbe assumere nell'influenzare il proprio circondario sono importanti per le prospettive che abbiamo sull'educazione ambientale, i suoi temi da affrontare, i metodi con cui vanno affrontati e il tipo di indagine che la scuola fa sull'ambiente. Sono importanti soprattutto per ciò che abbiamo imparato a chiamare *quadro affettivo* dell'istruzione, ovvero lo studio dei comportamenti e dei valori che vengono adottati dai nostri studenti. Cosa vogliamo che scoprano, pensino, sentano circa l'ambiente circostante? Perché l'ambiente è importante? «L'educazione civica» spiega Bernard Crick in un importante articolo, «deve avere come obiettivo quello di creare cittadini. Se vogliamo una popolazione passiva, basta lasciarla così com'è».

Note al capitolo

1. La Preservation of Rural England è un'associazione volta alla tutela dell'ambiente rurale inglese.
2. Il Civic Trust era un'organizzazione benefica che si poneva l'obiettivo di migliorare la vita nell'ambiente urbano oltre che di risanare i vecchi e i nuovi edifici della città.
3. La Conservation Society è stata una delle prime organizzazioni britanniche a difesa dell'ambiente.
4. Friends of Earth, in Italia conosciuta come gli Amici della Terra, è una rete molto ampia di organizzazioni ambientaliste.
5. Keep Britain Tidy è un'organizzazione benefica indipendente a pro-

tezione dell'ambiente e dell'inquinamento da rifiuti.

6. International Working Meeting on Environmental Education in the School Curriculum, Nevada, 1970.

7. David G. Watts, *Environmental Studies*, Routledge & Kegan Paul, London, 1969.

8. Arthur Razzell, *Juniors*, Penguin, Harmondsworth, 1969.

9. *Environmental Education*, Rapporto del Council for Environmental Education presentato allo Standing Committee of «The Country in 1970», 1970.

10. Goodman, *Compulsory Miseducation*, cit.; Everett Reimer, *School is Dead: An Essay on Alternatives in Education*, Penguin, Harmondsworth, 1971; Ivan Illich, *Deschooling Society*, Calder & Boyars, 1971 (trad. it.: *Descolarizzare la società*, Mimesis, Milano, 2010); Keith Paton, *The Great Britain Robbery*, Freedom Press, London, 1971.

11. *School without walls*, «Bulletin of Environmental Education», n. 11, marzo 1972.

12. William S. Helsel, *Teaching School Children About Planning*, tesi non pubblicata presentata alla Graduate School of Planning, Architectural Association, London, 1972.

13. *Métro Éducation Montréal*, «L'Architecture d'Aujourd'hui», dicembre 1970 - gennaio 1971.

14. Una *community school* è un tipo di scuola statale. L'autorità scolastica locale gestisce la scuola e possiede la struttura [N.d.T.].

15. Resoconto della Conference on Social Deprivation and Change in Education, University of York, aprile 1972.

Appendice del curatore

Quello che in questo capitolo si coglie è l'urgenza che Colin Ward intravede di «sciogliere» la scuola nel contesto in cui insiste, nel ridare cioè centralità all'esperienza vissuta ed elaborata, analizzata e criticata, che dovrebbe essere la costante di ogni pratica di apprendimento. Quello che diventa strategico pertanto è soprattutto creare condizioni di studio e ricerca nelle quali sia continuamente solleticata la curiosità, vale a dire che si rende quanto mai irrinunciabile riporre al centro dei processi di apprendimento la domanda piuttosto che la risposta a domande standardizzate e chiuse. Naturalmente bisogna superare la centralità di una scuola autoreferenziale, isolata dall'ambiente, chiusa nella sua ritualità, a favore di una descolarizzata pratica di studio e ricerca. Ha forse senso pensare alla scuola come a una dimora temporanea nella quale ritrovarsi e organizzare le proprie riflessioni dopo che l'ambiente nel quale si vive

ha prodotto le domande spontanee. Una scuola «magazzino», strumentale e attiva, uno spazio tra gli spazi, un tempo tra tempi diversi e molteplici¹.

Nota all'Appendice

1. Il pensiero di Colin Ward rispetto alle tematiche del paesaggio e dell'ambiente e del loro uso da parte degli esseri umani è riassunto nei seguenti testi: *Talking Green*, Five Leaves Publications, Nottingham, 2012; *The Allotment* (scritto con David Crouch), Five Leaves Publications, Nottingham, 1997; *Arcadia for All* (scritto con Dennis Hardy), Mansell, London, 1984. Segnalo anche Henry Pluckrose, *Scuola per una società aperta*, Emme, Milano, 1976.

Fonte

«Whose Environment?», in *Streetwork. The Exploding School*, cit.