

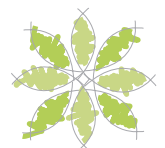
Educational Paths towards Sustainability

Proceedings of 3rd World Environmental
Education Congress (3rd WEEC)

Edited by **Mario Salomone**

11

Ethics
L'éthique
L'etica



WEEC
International Environmental
Education Network

Educational Paths towards Sustainability

*Proceedings of 3rd World Environmental Education Congress (3rd WEEC)
Torino (Italy), 2-6 October 2005*

*Actes du 3^e Congrès Mondial de l'Éducation Relative à l'Environnement
(3rd WEEC)
Torino (Italie), 2-6 Octobre 2005*

*Atti del 3° Congresso mondiale di educazione ambientale (3rd WEEC)
Torino (Italia), 2-6 ottobre 2005*

SESSION 11 **Ethics** **L'éthique** **L'etica**

Edited by/Sous la direction de/A cura di:
Mario Salomone

Edited by/Sous la direction de/A cura di:
Mario Salomone

Publishing coordination/Coordination de la publication/Coordinamento editoriale:
Bianca La Placa

Translations and collaboration/Traductions et collaboration de/Traduzioni e collaborazione all'editing:

Patrizia Bonelli, Mei Chen Chou, Katherine Clifton, Dorys Contreras, Felicita Elss, Eliana Finotello, Elisabetta Gatto, Rachida Hamdi, Debra Levine, Catherine Marini, Simona Pede, Luciana Salato, Natalia Tolstickina, Zhou Yuep, Silvia Zaccaria.

Cover/Couverture/Copertina:
Beppe Enrici

All rights reserved – Touts les droits réservés – Tutti i diritti riservati

© WEEC International Environmental Education Network
Istituto per l'Ambiente e l'Educazione Scholé Futuro (Onlus)
via Bligny, 15 -10122 Torino (Italia), 2006

E-mail:
secretariat@environmental-education.org
schole@schole.it

Con il contributo di:



Regione Piemonte
Assessorato all'Ambiente



Regione Calabria
Assessorato Politiche dell'Ambiente



Consorzio per il Recupero degli Imballaggi

Table of contents/Sommaire/Sommario

Bob Jickling <i>Sitting on an old grey stone: meditations on emotional understanding</i>	9
Sirio Lopez Velasco <i>Vers une reformulation linguistique de l'une des normes que dans l'éthique argumentative fonde l'éducation à l'environnement</i>	19
<i>Rumo a uma reformulação lingüística de uma das normas que na ética argumentativa fundamenta a educação ambiental</i>	25
Lili-Ann Wolff <i>Critical ethical approaches in education for sustainable development</i>	35

Reports of research/Rapports de recherche/Rapporti di ricerca

Alaya Alaya <i>La clef KVP de l'Éducation à l'Environnement linguistique de l'une des normes que dans l'éthique argumentative fonde l'éducation à l'environnement</i>	43
Roberto Antonietti, Antonella Bachiorri, Guido Giombi <i>La carta dei principi etici dei centri di educazione ambientale e delle aree protette della provincia di Parma (Italia): una risorsa per lo sviluppo sostenibile</i>	45
Lina Bertola <i>Ethique et education a l'environnement</i>	51
<i>Etica ed educazione all'ambiente</i>	55
Peter Blaze Corcoran <i>The Earth Charter in practice: an ethical vision for environmental education</i>	59

Sara Ianuario, Paola Pascale
*Interazioni tra etica ed ambiente:
approcci volontari al problema ambientale* 63

Maria del Carmen Macías-Huerta,
Juana Elena Macias-Huerta, Alberto Galvan Escobar
Valores y medio ambiente 67

Gianni Vercellone
*Le implicazioni etiche
della complessa relazione natura/cultura* 73

MESSAGE FROM THE EDITOR

This volume is part of the series of texts that make up the *Acts of the 3rd World Environmental Education Congress – Educational Paths towards Sustainability*, held in Torino, Italy October 2nd – 6th 2006.

The *Acts* contain the texts which were sent in or which it was possible to gather in time and while it is obvious that no collection of materials could ever completely represent the richness and the atmosphere of an event of such dimensions and complexity in which the photographs and the videos that accompanied (or replaced) with sounds and images the words of the speakers and in which a major role was played by interpersonal communication and by the “atmosphere” lived by the participants in the congress.

For further documentation reference can be made to the web site of the congress (www.3weec.org) and to the Permanent International Secretariat, which has its headquarters in Torino (www.environmental-education.org).

The *Acts* are composed of a general volume (published in two separate editions, one in English and French, and one in Italian) and of twelve themed volumes, one for each of the sessions that made up the congress. The general volume has been printed, while the themed volumes are only available in electronic form and can be downloaded from the congress website, they are also included on a DVD enclosed with the general volume.

Only the general volume, which contains the contributions from the two opening and closing plenary sessions have been translated into the three official languages of the congress. The contributions for the themed volumes have been left in the language in which they were presented.

It is important to note that many participants in the congress used a foreign language when preparing their papers and posters and this explains any linguistic errors that the reader may encounter, we apologise for these. The high quality of the texts and the variety of languages used made it impossible to thoroughly review all the material, therefore we preferred to leave to each author the responsibility for the style and/or formal precision of his/her work. The translations realised for the general volume were carried out under our responsibility.

Mario Salomone

AVANT-PROPOS

Cet ouvrage fait partie de la série de volumes constituant les *Actes du 3rd World Environmental Education Congress – Educational Paths towards Sustainability* qui s'est tenu à Turin (Italie) du 2 au 6 octobre 2005.

Les *Actes* réunissent les textes qui nous sont parvenus ou qu'il a été possible de récupérer en temps utile. Cela dit, aucune collecte de matériels ne pourra jamais rendre complètement la richesse et l'atmosphère d'un événement d'une telle envergure et d'une telle complexité, où les photos et les vidéos ont souvent accompagné (ou remplacé) par des sons et des images les mots des intervenants et où la communication interpersonnelle et l'«atmosphère» vécue par les congressistes ont joué un rôle fondamental.

Pour une ultérieure documentation, nous renvoyons à ce qui a été publié sur le site web du congrès (www.3weec.org) et du Secrétariat permanent international qui est justement situé à Turin (www.environmental-education.org).

Les *Actes* sont composés d'un ouvrage général (publié en deux éditions séparées, l'une en anglais/français et l'autre en italien) et de douze volumes thématiques, un pour chacune des sessions du congrès.

L'ouvrage général est publié sur papier tandis que les volumes des sessions thématiques sont uniquement publiés en format électronique, téléchargeables du site web du congrès et contenus dans un DVD joint à l'ouvrage général.

Seuls les textes de l'ouvrage général, qui contient les interventions des deux sessions plénières d'ouverture et de clôture, ont été traduits dans les trois langues officielles du congrès. Pour ce qui est des interventions des sessions thématiques, elles ont été laissées dans la langue, ou dans les langues, dans laquelle/lesquelles elles nous sont parvenues.

Un avertissement important concerne le fait que de nombreux congressistes ont souvent utilisé pour leur paper ou leur poster une langue différente de leur langue maternelle et ceci peut expliquer les fautes de langue éventuelles que le lecteur ou la lectrice pourra relever dans certaines interventions et pour lesquelles nous vous prions de nous excuser. La grande quantité de textes et la variété des langues utilisées rendaient toutefois impossible toute réélaboration minutieuse : nous avons donc préféré laisser à chaque auteur la responsabilité de l'élégance et de la précision formelle de ce qu'il avait écrit. En revanche, nous assumons la responsabilité des traductions réalisées pour l'ouvrage général.

Mario Salomone

AVVERTENZA DEL CURATORE

Questo volume fa parte della serie di volumi che costituiscono gli *Atti del 3rd World Environmental Education Congress – Educational Paths towards Sustainability*, tenutosi a Torino (Italia) dal 2 al 6 ottobre 2005.

Gli *Atti* raccolgono i testi che ci sono giunti o che è stato possibile recuperare in tempo utile, anche se ovviamente nessuna raccolta di materiali potrà mai rendere completamente la ricchezza e l'atmosfera di un evento di tale dimensione e complessità, in cui spesso le foto e i video hanno accompagnato (o sostituito) con suoni ed immagini le parole dei relatori e in cui un grande ruolo è stato giocato dalla comunicazione interpersonale e dalla "atmosfera" vissuta dai congressisti.

Per un'ulteriore documentazione si rinvia anche a quanto pubblicato nel sito web del congresso (www.3weec.org) e del Segretariato Permanente internazionale, che a sede proprio in Torino (www.environmental-education.org).

Gli *Atti* si compongono di un volume generale (edito in due edizioni separate, una in inglese e francese e una in italiano) e di dodici volumi tematici, uno per ciascuna delle sessioni in cui era articolato in congresso.

Il volume generale è edito su carta, mentre i volumi delle sessioni tematiche sono editi solo in forma elettronica, scaricabili dal sito web del congresso e inclusi in un DVD allegato al volume generale.

Solo i testi del volume generale, che contiene gli interventi delle due sessioni plenarie di apertura e di chiusura, sono stati tradotti nelle tre lingue ufficiali del congresso. Gli interventi delle sessioni tematiche sono invece stati lasciati nella lingua, o nelle lingue, in cui ci sono pervenuti.

Un'avvertenza importante è che molti congressisti hanno spesso utilizzato per il loro paper o poster una lingua diversa da quella materna e questo può spiegare gli eventuali errori di lingua che il lettore o la lettrice potrà trovare in alcuni interventi e di cui ci scusiamo. La grande quantità di testi e la varietà di lingue utilizzate ne rendevano però impossibile una rielaborazione a fondo: abbiamo quindi preferito lasciare a ciascun autore la responsabilità dell'eleganza e/o precisione formale di quanto scritto. Sono invece sotto la nostra responsabilità le traduzioni realizzate per il volume generale.

Mario Salomone

SITTING ON AN OLD GREY STONE: MEDITATIONS ON EMOTIONAL UNDERSTANDING

Bob Jickling
Lakehead University

Think for a minute about the most influential, or powerful, learning experiences that you've had during your education.

Now think: Were they experiences that could be measured? Could they have been predicted in advance? Or, even found in the expected outcomes of a curriculum?

During informal polls of groups that I've been conducting lately the answer for many has been no. So why is it that that important experiences often seem to exist at the margins of mainstream education? What is the nature of these experiences? And what are the dangers of relegating them to the perimeters? These thoughts and questions were recently reawakened by a graduate student who asked me, "*Why are students so happy when you take them outside somewhere for a field trip?*"

I'm sure that there are reasons, many being psychological. But why should the psychologists have all the fun?

I think there are philosophical reasons too. With this in mind, I begin with the assumptions that "field trip" learning is quintessentially experiential in nature, that these experiences enable an important way of knowing, and that this knowing is deeply personal, emotional in nature, and lies at the heart of our ability to be ethical beings. So, this paper is about epistemology, emotions, and ethics.

For me, a good place to start is with William Wordsworth, a Romantic poet of the late 18th and early 19th century. To be clear, my interest in Wordsworth is not primarily as a nature poet, but rather as a social critic. As Neil Evernden (1985) interprets, these poets went to wild places, not because they were nature lovers, but because these places were thought to be less hostile to their task. In remote corners of England (and Europe) they pondered an emergent industrial revolution and the knowledge it rested upon.

For the industrialists, scientists, and technicians of the era, a new and "enlightened" knowledge system was required. It was, as Descartes (1969) described more than a century earlier, a system with a profound distrust for sensory experiences,

...because our senses sometimes deceive us, I wished to suppose that nothing is just as they cause us to imagine it to be. (p. 127)

And it was a system that privileged a particular form of reason:

For finally, whether we are awake or asleep, we should never allow ourselves to be persuaded excepting by the evidence of our Reason. And it must be remarked that I speak of our Reason and not of our imagination nor of our senses. (p. 132)

For Descartes the purest form of reason was in the measurability and computations of mathematics. Obtaining measurement often requires reducing a phenomenon or an entity into measurable parts. Many still call this process Cartesian Reductionism.

But there was another piece to this knowledge system to which Wordsworth (and others) objected, and that is a radical separation between humans and other living beings. Whereas humans are capable of reasoning, Descartes compared animals to automata, or machines. The inability to reason and communicate, not merely shows that these “brutes have less reason than men, but that they have none at all” (p. 139). Having no reason,

it is nature which acts in them according to the disposition of their organs, just as a clock, which is only composed of wheels and weights, can tell the hours and measure time. (p. 140)

Himself a busy vivisectionist, Descartes even doubted animal exclamations of pain, attributing them to mechanical events in mechanical creatures. Against this backdrop Wordsworth (1959), the social critic, rejected his friend Matthew’ expostulation:

Why William, on that old grey stone,
Thus for the length of half a day,
Why William, sit you thus alone,
And dream your time away?

when he could be learning from books. Wordsworth’s reply is defiant:

The eye it cannot chuse but see,
We cannot bid the ear be still;
Our bodies feel, where’er they be,
Against, or with our will.

Nor less I deem that here are powers,
Which of themselves our minds impress,
That we can feed this mind of ours,
In a wise passiveness. (p. 194)

For Wordsworth, important learning does accrue through sensory experiences. He asserts that we are “fed” in important and wise ways by experiences on their own terms. And he, thus, resists the privileged epistemology of his day.

Wordsworth also rejects prevailing discourse about the mechanistic nature of animals. In a companion poem to the one cited above, he boldly critiques the Cartesian legacy:

Our meddling intellect
Missshapes the beauteous forms of things
We murder to dissect. (p. 195)

In my reading of Wordsworth, his work is importantly about resistance - resistance to an epistemology that allowed no room for human senses, feelings, and even ethics.

Now, I ask myself: Do these comments ring true? Can they be reflected in my own learning? And, if so, is there something about this learning that brings about happiness?

Pondering these questions, I began to reflect on some of my own experiences - in this case they happened in wilderness (though they needn't have). The result was the following experiment.

On a river in northern Canada a canoe trip began. As the drone of the departing bush plane faded, we were left with piles of gear and canoes on boggy hummocks. We called this home for a few days. As on previous trips, we toiled to assemble everything on higher ground for camping. We did so with the acrid smell of smoke in our noses and its sting in our eyes.

This year the north was on fire during one of the “worst” forest fire seasons in some time.

Periodically we looked up from our loads. Peering through the blue haze we tried to appreciate the magnificent vistas in the headwaters of an alpine river. Admittedly, we were disappointed. What would this all look like without the smoke? What a pity.

What a pity indeed – not because of the fires though. We weren't looking at the vista through smoky lenses, but rather culture-hazed glasses. This is normal at the beginning of trips to new places. We enjoy the immediate gratification of beautiful vistas – castellated ridges, and deep green valleys.

And surely this is an important part of wilderness tripping. It is the first step in re-connecting us to the Earth in a place. This time, with expecta-

tions a little thwarted, we moved slowly, even lethargically, while settling in. We longed for a clear day.

It doesn't have to be like this. When the forests last burned so vigorously and for so long, I travelled down the Snake River with long-time wilderness activist Dave Foreman. He revelled in the smoke. For him, forest fires were an act of wild defiance – something beyond human control. This is not to be confused with a callousness for those threatened by fires. No, it was the wonder of wildness in a world where humans normally strive to be in control. He felt the wildness in his eyes and his lungs, and it was something to celebrate, it had become part of himself – literally. A shift in perspective can make a difference.

Remembering Dave Foreman helped a little. So did walking in the mountains where we felt the ground beneath our feet, aching in our city-soft thighs, and the sting of hail pelting our shoulders. We walked to the river, too, and marvelled at a landscape where no human path showed the way. Yet there was something familiar about the landscape – beyond the resemblance with other mountainous headwaters.

I felt it long before I understood it.

It took me a few days to figure out the nature of this deeply embedded connection to this landscape. I felt something that transcended words and even memory. It was an embodied, know-it-in-your bones kind of knowledge. In the end it was the Yellowlegs and their incessant lakeside chattering, a chattering familiar to all wilderness travellers in Northern Boreal Forests.

Most often it is the little things that ground us. Out of “civilization's” background noise and this year's smoke, the wild call of a little bird re-awakened numbed senses and past experiences. It was this ubiquitous bird that reminded me of our essentially sensuous nature. Still, why now? Why this bird? Its call so familiar, yet why did it stand out this year? And why did it bring such joy?

I think I'd been missing it. It hasn't been so common in recent years. The joy of hearing it seemed to grow from felt loss.

A recent conversation with a local ornithologist seemed to confirm my feeling. Though “hard data” is still scant, there seems to be a marked decline in shorebirds in North America. Sometimes the witness of our experience precedes our understanding.

I recently learned that the Yellowlegs of my experience is actually the Lesser Yellowlegs. I take this correction as a small measure of growing intimacy. And, it is the Lesser Yellowlegs that has taught me, in a deeply personal way, that a slow, grinding, incremental loss is affecting Canada's wildest places. The back eddies and the birds have taught me that we are wild places and they are us.

I wonder now, how one could write a set of behavioural outcomes for this learning? How could it be reduced to measurable increments? And why do these experiences bring joy?

Well, I think the answer to the last question lies in the impossibility of the first two. You just can't predict in advance what learning will take place within these kinds of experiential settings. And you can't measure it. Maybe that is part of the joy.

Some theorists remind us that many dominant types of understanding rely on reason (Barry, 2002). But these are particular kinds of reason requiring particular kinds of reasoning - falsification in sciences, and scepticism in philosophy. Theoretically this makes some sense. If you have an idea and it can withstand the most intense scrutiny then chances are that it has some merit. And, granted, there can be a kind of joy (for some at least) in thinking through an elegant line of reasoning. But, for many others it can suck the joy out of learning. Especially when that's all there is.

Personal experiential learning is different. You can know how an experience makes you feel. You can be thrilled to meet an old friend like the Lesser Yellowlegs, or a wolf, or a spider or, a penguicula, or Penguicula Creek, or here in Italy, a poppy or a white lily. You can know the joy of watching a sunrise from a mountaintop or the pain in watching the decimation of a favourite haunt.

You can feel anguish over human suffering and you can feel the ecstasy of success.

If you are Inuit, and live in Arctic Canada, you can marvel at the sight of a thrush with a red breast (a robin) but with no name in your Inuktitut language. And you can be curious about that, all by yourself, before anyone tells you about global warming.

These feelings are ways of knowing about the world. They are unique, deeply personal, and they exist. If these feelings, and this knowing, are respected, they can be free from harassments and vexations like scepticism and falsification. They just are. And just maybe this has something to do with why students are so happy on field trips.

But experiential and emotional learning are more than tips to make students happy; they are profoundly important. As Aldo Leopold (1970) once said,

We can be ethical only in relation to something we can see, feel, understand, love, or otherwise have faith in. (p. 251)

If we ignore these kinds of emotional understandings, and the kinds of experiential learning that can nourish them, we do so at our peril.

To be clear, I am emphatically not advocating abandonment of science or philosophical reasoning. Rather, in the interests of epistemological breadth, I am trying to create more "space" for experiential learning and all of the knowing and understanding that accrues in this way. And I am pondering the consequences of not paying attention. If this kind of learning is so

important, why does it generally seem to circle the perimeter of education? Why does it seem marginalized? Or, “othered”?

There isn’t time in this paper to develop this theme, but consider briefly a few possibilities. First, we privilege particular kinds cognitive learning but then hive off others into the dubious, and less prestigious category of “affective” learning. Perhaps as Arne Naess (2002) says, we do not pay enough attention to the cognitive value of feelings.

In science a broad goal is to be objective; objectivity is valorised. When we allow our work to be classified in the “less privileged” category of “subjective” we are acquiescing to the language of the oppressor. Should we seek other ways to talk about our work that doesn’t place it in a position opposite to “objective”?

And finally, when a bold idea comes along with potential to challenge to the status quo, it is often dismissed as “romantic”. But isn’t that the point – to challenge the status quo? Let’s take back the word romantic and make it a symbol of resistance. Or, at least, resist its use in a dismissive or otherwise pejorative way.

By now, it might be tempting for some to think that I am really talking about a version of “nature education” again. Emphatically no! When I think of the kind of learning that I’m talking about, I also think about Israeli’s and Palestinians who *work together* trying to resolve water issues – issues of conservation, justice, and equity.

I think about, students being with one another in a multi-racial educational setting in Southern Africa during dark days of apartheid. I see the understanding – carefully cognitive and deeply emotional – that occurred when people could be together for the first time in their lives. I also remember Arne Naess (2000). When asked if deep questioning was enough to explore difficult questions he replied:

With deep prejudices you must use some examples of how you would behave in a particular situation. For instance, I was climbing a little with a strong supporter of Hitler in 1935. I had some pieces of bread and I said: “This was made by a Jewish girl. See if you can eat it anyhow”. Then he admitted: “Well I do not mean that absolutely every Jewish person is a terrible so and so. There are exceptions”. With reluctance he would then eat just a little of the bread.

But you see you have to, if you can, get into some practical situation - you start a walk somewhere, do something together and then – bang – you have an example. (p. 51)

The cynical person might say. “Well that example didn’t do very much to stop the holocaust”. But the optimist might say, “Well there weren’t enough people ‘sharing their bread’”.

This paper moved quickly to talk about the resistance of William Wordsworth. And it seems fitting to talk about resistance again, for surely

that is another key part of Naess's story. But he never looked for heroes, he has always advocated for little steps by many people – for many people to “share their bread”. So what about resistance? In the next section I would like to quickly point to a couple of examples as starting points for you to think about your own resistance.

First, my Faculty recently commissioned a report about its evaluation practices (Crocker, 2004). It found that, on average, our grades were substantially higher than in other faculties. There was discussion about this and a number of recommendations for remediation. The recommendation that interested me was that we should not give credit for attendance. But, for some kinds of learning “being there” is the essence. If we don't acknowledge this in our course outlines, and practices, then we are implicitly saying it isn't important.

I concede that “attendance” may not be the best word, but another term – maybe “experiential learning” – might be more descriptive. But in the end it amounts to pretty much the same thing. The important thing is to resist. To insist on having a little space to recognize the learning that is embodied, experiential, emotional, and personal and that doesn't fit into traditional evaluation schemes.

Second I taught a graduate environmental education course at another University that required instructors to include a “learning outcomes” grid on their course outlines. This involved selecting Goals (Domain) from a list of pre-approved program goals and related learning outcomes, and then lining these up with assessment criteria (See Figure 1).

An accompanying “Assessment” required breaking down assignment grading into weightings for each of the selected learning outcomes (See Figure 2).

Aside from not leaving much room for “just being” learning, it is stunningly ironic that we can critique Cartesian reductionism in our classes but describe and assess this learning in such a reductionist manner.

I'm not looking for heroes. For sure, a single person cannot reverse such a policy, but surely there can be room to build in some resistance. We must (Because, it is doubtful that this kind of change will come down from above)!

There will be many ways to do this. I like to make a little room for curriculum theorist, Elliot Eisners's “expressive outcomes”. These are the consequences of activities that are planned to provide rich learning opportunities but without explicit or precise objectives.

The aim here is to shift emphasis from away from evaluation and back to considering what good learning opportunities would look like - first and foremost. As Eisner (1985) says,

The tack taken with respect to the generation of expressive outcomes is to engage in activities that are sufficiently rich to allow for a wide, productive range of educationally valuable outcomes. (p. 121)

The key here is to pay more attention to providing worthwhile activities – as whole entities – and worry less about all of the bloody grids and conjured goals and outcomes. Can you work in even a little room for something like expressive outcomes? Perhaps we can all do a little to resist the tyranny of misplaced evaluation.

As I finish I want us all to remember that happiness, joy, and knowing are not mutually exclusive. Feelings are at the heart of the most important knowing; they are at the heart of our capacity to be ethical beings. And, I want to encourage us all to find a little time for ourselves, and our students, to go outside and sit for a while on an old grey stone.

References

- Barry, P. (2002). *Beginning theory: An introduction to literary and cultural theory*. Manchester: Manchester University Press.
- Crocker, R. (2004). *Analysis of grading practices in the Faculty of Education at Lakehead University*. A final report to the Dean of Education, March 31, 2004.
- Leopold, A. (1970). *A Sand County almanac*. New York: Ballantine Books. (First published in 1949).
- Descartes, R. (1969). Discourse on the Method. In M. D. Wilson (Ed.), *The Essential Descartes*, 106-153. New York: Meridian. (First published in 1637).
- Evernden, N. (1985). *The Natural Alien*. Toronto: University of Toronto Press.
- Eisner, E. (1985). The three curricula that all schools teach. In *The Educational Imagination*. 2nd Ed. New York: Macmillan.
- Naess, A. (2002). *Life's Philosophy: Reason and Feeling in a deeper world*, Athens, Georgia: University of Georgia Press.
- Naess, A. & Jickling, B. (2002). Deep ecology and education: A conversation with Arne Naess. *Canadian Journal of Environmental Education*, 5, 48-62.
- Wordsworth, W. (1959). Expostulation and reply and The tables turned. In H.M. Margoliouth (Ed.) *Wordsworth: Selected poems*. London: Collins. (First published in 1798).

Domain	Learning Outcome	Assessment Criteria
Communication 1.1	Communicate effectively in writing using several media and techniques.	Well written, coherent, skilled use of English language, APA formatted
Communication 1.2	Communicate effectively in person using appropriate media and/or techniques.	Coherent oral presentation, thoughtful pedagogy, effective use of aids if and where appropriate
Worldviews & Ethics 7.1	7.2 The extent to which practitioners possess and in-depth and systemic understanding of the range of worldviews and ethics, and their accompanying perspectives (e.g. attitudes and beliefs, values, ways of being, ways of knowing, and ways of looking at the world) toward the environment, the future, and human activity in the environment; and their implications for EEC programs and initiatives.	Demonstrate comprehensive understanding of topic at hand, coherent development of argument or story, effective use of course reading to enhance presentation and develop argument or story.
Worldviews & Ethics 7.2	The extent to which practitioners possess and can demonstrate an ability to respect, articulate and reflect critically on the range of worldviews and ethics, and their accompanying perspectives.	Demonstrate understanding of a range of extant perspectives and worldview related to the assignment topic, coherent development of argument or story, effective use of course reading to enhance presentation and develop argument or story.
Worldviews & Ethics 7.3	Explain how in a personal sense one forms an environmental view through perceptual, attitudinal, core knowledge sets, and values acquired in a unique blending of interaction with nature and culture.	Demonstrate reflection about personal dimensions of values and ethics in light of assignment topics, coherent development of argument or story.

Fig. 1. Learning Outcomes

Type	Due Dates	Outcomes					Total
		1.1	1.2	7.1	7.2	7.3	
Assignment 1 Paper	Aug. 1	4			3	3	10 %
Assignment 2 Presentation and journal entry	Aug. 11	4	4		4	3	15 %
Assignment 3	Aug. 4	5		10	5	5	25 %
Assignment 4	Aug. 8	5		10	5	5	25 %
Assignment 5	Aug. 12	5		10	5	5	25 %
							100%

Fig. 2. Assessments

VERS UNE REFORMULATION LINGUISTIQUE DE L'UNE DES NORMES QUE DANS L'ETHIQUE ARGUMENTATIVE FONDE L'ÉDUCATION À L'ENVIRONNEMENT

Prof. Dr. Sirio Lopez Velasco

*Membre du Comité Scientifique Internationale du 3 WEEC
decsirio@furg.br*

Introduction

La présente reformulation constitue un pas de plus dans le projet stratégique de recherche à propos de l'éthique argumentative de la libération et de l'éthique et de l'épistémologie de l'éducation à l'environnement (EE) que je mène depuis plus de 10 ans (dont le produit est paru sous la forme de divers livres et articles). Vu que les trois normes fondamentales de l'éthique argumentative (présentée dans Lopez Velasco 2003a et aussi dans 2003b) sont le fondement de l'EE et incluent une à caractère écologique, dont la déduction nous remet à la logique du travail (donc au delà de la sphère du langage où les autres deux normes trouvent leur racine), il faut se demander s'il est possible aussi pour cette troisième norme d'en faire la déduction sans aller au delà du domaine du langage.

Mon éthique argumentative

J'ai résumé brièvement les fondements de mon éthique comme suit (en avouant au préalable ma dette avec Kant, Kart-Otto Apel e John L. Austin). Ma démarche prétend surmonter l'abîme que depuis Hume s'est creusé parmi les expressions qui traitent de "l'être" et celles qui traitent du "devoir être", en déduisant par voie strictement argumentative des conditions de "félicité" (au sens de la théorie des actes de langage d'Austin) de la question qu'instaure l'univers éthique, à savoir "Que dois-je faire?", des normes qui aient validité intersubjective universelle. Pour cela je définit les normes éthiques comme étant des "Quasi-raisonnements causales" (QRC) composés par une expression de devoir (obligation) supportée par une sentence (discutable en termes de vérité ou fausseté). Un QRC a la composition suivante : "Obligation + opérateur 'parce que' + sentence". La grammaire d'un QRC est la suivante: quand la sentence qui supporte l'obligation est faussée, alors est abrogée (par faiblesse argumentative) l'obligation en question; par contre, aussi longtemps que la dite sentence n'est pas faussée, l'obligation tient bon. C'est une exigence grammaticale le fait que la sentence traite du même sujet que l'obligation (par exemple la suivante expression n'est pas un QRC:

“Je dois lutter pour ma liberté de décision parce que la terre est ronde”, parce que dans ce cas la sentence traite d’un autre sujet que l’obligation).

Pour la déduction des trois normes fondamentales je travaille avec l’opérateur logique que j’ appelle “conditionnel” (et d’autres ont appelé “pseudo-conditionnel”, puisqu’ il est différent de l’ implication matérielle), dont la table de vérité est la suivante:

p	q	p * q
v	v	v
v	f	v
f	v	f
f	f	v

Pour les trois normes fondamentales la sentence qui compose le QRC est une sentence composée avec l’opérateur de “conditionnel” (représenté par “*”).

Ainsi la structure des trois normes fondamentales est la suivante : “Obligation + parce que + sentence + opérateur de conditionnel + sentence”.

Et voici ces trois normes. La première traite de la liberté individuelle, la seconde du consensus et la troisième de l’écologie au sens large (donc de l’EE). Toutes les trois servent de fondement à l’ EE et pourque dans l’actuel capitalisme globalisé l’on puisse critiquer toutes les instances où sévissent les oppressions, les auto-répressions aliénées et les dévas-tations de la nature non-humaine dont les journaux nous parlent tous les jours ; et, au même temps, elles pointent vers un horizon utopique d’où ces critiques tirent leur élan, que j’appelle l’ “écommunitarisme”. Cet horizon ne peut pas être atteint mais il est un guide indispensable pour donner un sens à l’action quotidienne. Il reprend, en la complétant dans les dimensions communicative, écologique, érotique et pédagogique, l’utopie communiste proposée par Marx.

Voyons brièvement le processus de déduction et le contenu des trois normes fondamentales. D’abord et avant elles nous nous retrouvons devant la proto-norme de l’éthique. Les découvertes d’Austin à propos de la “félicité” des actes de langage nous permettent d’établir l’existence d’une meta-règle que dit :

Accepter (la félicité) d’un acte linguistique c’est accepter que les conditions pour sa réalisation heureuse sont réunies (en particulier en ce qui concerne le comportement du sujet concerné).

Or il faut se demander si l’action des sujets qui acceptent un tel acte (et de ceux qui en sont les auteurs) ne participe pas de quelque façon à la création des conditions qui en permettent la réalisation (heureuse).

En nous rapportant aux règles explicitées par Austin (spécialement les règles “Gama” mais aussi bien les règles “A” et “B”), la réponse à une telle question est affirmative.

D’où l’on peut conclure que :

Accepter que les conditions pour la réalisation heureuse d’un acte de langage sont données, inclut (à la lumière des règles dégagées par Austin) l’instauration de la part du sujet que produit et/ou accepte un tel acte, des conditions pour son exécution heureuse qui dépendent du même sujet.

Or cela est précisément ce qui nous vient dire la proto-norme de l’éthique ainsi constituée :

Je dois faire ce qui est condition de la réalisation heureuse de la question ‘Que dois-je faire ?’ parce que je fais ce qui est condition de la question ‘Que dois-je faire ?’ est condition de je pratique une instance heureuse de la question ‘Que dois-je faire ?’.

Il faut noter qu’une fois que l’on a accepté la table de vérité de l’opérateur de “conditionnel” il serait une auto-contradiction logique refuser la sentence composée qui fait partie du QRC d’une telle proto-norme, parce que, par hypothèse, les deux sentences simples qui la constituent sont vraies.

Et voici la *première norme de l’éthique*. La félicité de la question ‘Que dois-je faire ?’ est conditionnée à la possibilité que nous ayons de choisir parmi (au moins) deux alternatives d’action. Or, choisir parmi deux alternatives d’action suppose liberté de décision. Ainsi la liberté de décision c’est une condition référente à la position du sujet qui réalise l’acte de langage “Que dois-je faire ?”, et fait partie de la réalisation heureuse d’un tel acte. Je puis, donc, dire :

- J’ai liberté de décision c’est une condition de je puis réaliser plus d’une action différente
- Je puis réaliser plus d’une action différente c’est une condition de je pose la question “Que dois-je faire ?”
- [parce que l’opérateur de “conditionnel” respecte la propriété de transitivité, c’est à dire que la formule sentencielle suivante est une tautologie : $((p * q) \cdot (q * r) \rightarrow (p * r))$)] J’ai liberté de décision c’est une condition de je demande “Que dois-je faire ?”
- Je veux poser (et je pose quotidiennement) la question “Que dois-je faire ?”.

Tout cela nous amène à déduire la première norme de l'éthique qui dit : "Je dois assurer ma liberté de décision parce que j'assure ma liberté de décision est une condition de je pose la question 'que dois-je faire ?' (dans une réalisation heureuse)". Cette norme est le fondement éthique de toute critique visant toutes les instances de manque de liberté de décision dues à des rapports aliénés avec les autres et avec moi-même. (Il faut noter qu'étant donnée la condition humaine, qu'est une condition sociale, c'est possible que la dite question ne puisse jamais être posée avec absolue félicité, mais il ne demeure pas moins que cette question est le "lieu" où se dit incessamment l'instauration-réaffirmation de notre liberté de décision et de notre lutte pour la réaliser).

La *seconde norme de l'éthique*. Maintenant la question qui se pose est la suivante : "La liberté de décision établie par la première norme est elle illimitée ?". Inspiré par Karl-Otto Apel (1973) et par Oswald Ducrot (1972) je propose que la grammaire de l'acte de "poser des questions" inclut comme condition de sa "félicité" les deux principes suivants :

- L'individu qui pose une question croit que son interlocuteur va lui répondre en disant ce qu'il pense être la vérité.
- L'individu qui pose une question assume avec cet acte une attitude de recherche consensuelle de ce qui est vrai (ou correct). (Il faut noter que la violation de chacun de ces principes est possible, mais alors la question posée ne sera pas "heureuse").

Je postule aussi que quand elle est posée au niveau éthique la question "Que dois-je faire ?" attend comme réponse un QRC. Sur cette base et considérant que n'importe quel sujet qui pose la question "Que dois-je faire ?" ouvre par cet acte la porte à l'opinion de n'importe quel interlocuteur qui veuille contribuer à en trouver la réponse, nous trouvons la seconde norme de l'éthique qui dit : "Je dois rechercher consensuellement une réponse à chaque instance de la question "Que dois-je faire ?" parce que je recherche consensuellement une réponse à chaque instance de la question "Que dois-je faire ?" est une condition de la question "Que dois-je faire ?" est heureuse". Cette norme trace les limites de la liberté individuelle de décision établie par la première norme, en exigeant une construction et pratique consensuelle de la liberté. Je pense que ceux qui défendent le dissensus contre le consensus comme le fait Jean François Lyotard (1979), se sont trompés.

D'abord parce que le simple fait de rédiger un article ou un livre pour défendre l'importance du dissensus contre le consensus c'est une magnifique preuve de la quête du consensus, dans la mesure où par ces écrits l'on cherche à créer un consensus à propos de l'importance du dissensus. La simple opposition de dissensus contre consensus me semble une "contradiction performative" (ou plutôt, pour être plus fidèle à Austin, une contradiction illocutionnaire), dans la mesure où le contenu de l'acte linguistique pratiqué s'oppose à la force illocutionnaire véhiculée par ce même acte (comme

quand j'ordonne "Ne m'obéissez pas", étant donné que ce qui est propre aux ordres c'est le fait d'exiger l'obéissance).

Je crois que consensus et dissensus se trouvent dans un rapport dialectique où l'un se transforme dans l'autre. Si je cherche le consensus c'est parce que je suis dans le dissensus. Or, spécialement dans le cas des normes éthiques, le consensus est toujours provisoire et peut devenir dissensus à chaque instant, étant suffisant pour cela que vienne à être faussée la sentence qui donne sustentation argumentative à l'obligation qui fait partie du QRC. De cela il se conclut aussi qu'il n'y a pas un vrai problème dans la pseudo-question de la différence existante parmi des consensus factices et des consensus légitimes. Tout ce que l'on peut dire c'est que le consensus est toujours provisoire, autrement dit, que les normes éthiques sont historiques et que l'Histoire reste toujours ouverte. Or, la seconde norme confirme la première dans le sens de que nous devons lutter pour un ordre socio-écologique dans lequel tous les gens soient le plus libres qu'il soit possible dans leurs décisions individuelles consensuellement établies, renouvelées ou abrogées par des procédures argumentatives.

La troisième norme de l'éthique. Dans mon actuelle formulation de cette norme je remettais vers les conditions du langage humain (qui possiblissent les questions et en particulier la question qu'instaure l'éthique, "Que dois-je faire ?") et j'aboutissais aux conditions du travail. Et la dite norme se présentait comme suit :

Je dois sauvegarder une nature (humaine et non humaine) saine parce que je sauvegarde une nature saine est condition de la question "Que dois-je faire ?"(existe et) a une réalisation heureuse.

À présent il me semble que cette norme peut être déduite sans abandonner le domaine du langage. Le fait que cette question appartienne (dans l'état actuel de nos connaissances) seulement à l'espèce humaine nous fait accepter, avec Chomsky (1969) que ce langage dépend d'un noyau inné installé dans notre cerveau (sans que l'on sache exactement comment), lequel est mûri-exercité dans la vie en commun avec les autres humains ; dans ces conditions sont "actualisées" et particularisées (en fonction de la langue maternelle de chacun) les règles universelles contenues dans ce noyau ; la compétence grammaticale est la capacité de comprendre et d'élaborer un nombre infini d'expressions linguistiques bien formées à partir d'un nombre fini de règles de formation. Or, nous savons que chez les enfants quelques maladies dues à des défauts génétiques, et quelques autres causées par l'action de certains virus ou par des radiations, affectent le noyau inné et/ou la possibilité de bien s'en servir, bloquant l'émergence ou l'utilisation du langage ; chez les anciens quelques maladies peuvent avoir le même résultat, partiel ou total (c'est le cas de l'aphasie, par exemple). Ces faits nous montrent que pour qu'il existe le langage humain, et donc la question "Que

dois-je faire ? ”, il faut que l’individu humain soit sain ; or comme la santé humaine dépend aussi de facteurs environnementales (aussi bien que des facteurs génétiques), comme le sont par exemple les radiations, nous pourrions étendre la condition ci-dessus au contexte non humain. Et en ce faisant nous pourrions établir la troisième norme de l’éthique dans les termes suivants :

Je dois sauvegarder une nature humaine et non humaine saine parce que je sauvegarde une nature humaine et non humaine saine est une condition de je pose la question "que dois-je faire ?" (dans une réalisation heureuse).

Références bibliographiques

Apel, K.O. (1973-1988). *Transformation der Philosophie*. Frankfurt : Suhrkamp.

Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. London : Clarendon Press.

Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*. Paris : Ed. du Seuil.

Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris : Hermann.

Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt: Suhrkamp.

Lopez Velasco, S. (2003a). *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*. S. Leopoldo : Ed. Nova Harmonia.

Lopez Velasco, S. (2003b). *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*. S. Leopoldo : Ed. Unisinos.

Lytotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Ed. de Minuit.

Russell, B. (1956). *A sociedade humana na ética e na política*. S. Paulo : Ed. Nacional.

RUMO A UMA REFORMULAÇÃO LINGÜÍSTICA DE UMA DAS NORMAS QUE NA ÉTICA ARGUMENTATIVA FUNDAMENTA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Sirio Lopez Velasco

Abstract

The argumentative ethics has an ecological norm that command us to respect the health of the human and non-human nature. This norm was finded searching into the “condition of felicity” of the question “What must I do?” through the material conditions of human labor. We propose that the ecological norm can be deduced (like the norm of free decision and the norm of consensus) only through the grammar of the mentioned question without any necessity of abandon the field of the language.

Key-words: Argumentative ethics, ecological norm, environmental education.

Resumo

A ética argumentativa que venho desenvolvendo na última década compreende uma norma ecológica que nos exige preservarmos-regenerarmos de uma forma sadia a natureza humana e não humana. Essa norma, como as outras duas (relativas à liberdade individual de decisão e à vivência consensual de tal liberdade) é deduzida das condições de felicidade da pergunta que instaura o universo da ética, a saber “Que devo fazer?”, mas no seu caso, pelo viés das condições de possibilidade do trabalho. Aqui propomos uma nova dedução que não precisa fazer apelo a essa última dimensão e procede única y exclusivamente ao interior da esfera da linguagem.

Palavras-chave: ética argumentativa, norma ecológica, educação ambiental.

Introdução

A presente reformulação é mais uma etapa do projeto estratégico de pesquisa sobre a Ética argumentativa da libertação e a ética e epistemologia da Educação Ambiental (EA) que venho desenvolvendo há vários anos (com várias publicações derivadas dele em forma de livros e artigos) e que incluiu a pesquisa “A dedução e o conteúdo das normas na ética argumentativa” desenvolvida em estágio pós-doutoral realizado de fevereiro a dezembro de 2002 na Espanha, (e cujo texto final foi recolhido em Lopez Velasco 2003a)

Uma vez que as três normas da ética argumentativa (apresentada em 2003a e também em Lopez Velasco 2003b) são o fundamento da EA e incluem uma de caráter ecológico cuja dedução nos remete para a lógica do trabalho (extrapolando o universo da linguagem, no qual as outras duas alcançam seu fundamento último e inultrapassável) cabe pesquisar se também é possível obter a dedução dessa terceira norma no universo da linguagem (com o mesmo rigor conseguido no caso das outras duas).

Minha proposta

Resumi brevemente os fundamentos da minha ética como segue (confessando minha dívida para com Immanuel Kant, Karl-Otto Apel e John L. Austin), com inúmeros companheiros, colegas e estudantes ao longo de muitos intercâmbios de idéias ocorridos em diversos países da América Latina e da Europa.

A minha proposta pretende superar o abismo (inaugurado, segundo a tradição por Hume) entre as expressões que tratam do “ser” e as que o fazem do “dever ser”, deduzindo por via estritamente argumentativa obrigações que têm sustentação em sentenças falseáveis; isso é possível em função da estrutura das normas éticas, entendidas como Quase-Raciocínios-Causais. Para levar a cabo tal empresa eu pesquiso as condições de “felicidade” (no sentido de Austin 1962) da pergunta que instaura o universo ético, a saber “Que devo fazer?”, me servindo também do paradigma da lógica clássica, em especial do operador lógico que eu chamo de “condicional” (e não de “sub-condicional”, o qual é diferente do operador de “implicação”).

Com esses instrumentos são deduzidas três normas. A primeira trata da liberdade individual, a segunda do consenso, e a terceira tem caráter ecológico. As três servem de fundamento para se criticar no atual capitalismo mundializado todas as instâncias onde operam as dominações, auto-repressões alienadas e devastações antes referidas, ao tempo em que apontam para um horizonte utópico pós-capitalista. A esse último objetivo nunca atingível, mas indispensável guia da ação cotidiana, eu chamo de “Ecomunitarismo”. Ele retoma, completando-a com as dimensões comunicativa, ecológica, erótica e pedagógica, a utopia comunista postulada por Marx.

Assim, a ética argumentativa, a) parte de Austin, mas, b) recuperando o instrumental da lógica formal e fazendo uso em especial do operador que chamo de “condicional” (e não de sub-condicional), c) tenta mostrar que é possível se deduzir por via estritamente argumentativa da própria gramática da pergunta que instaura o universo da ética (a saber “Que devo fazer?”), normas (agora entendidas como quase-raciocínios causais, QRC) de validade subjetiva universal.

Sustento que as obrigações morais e éticas se constituem somente através da linguagem mediante a resposta para a pergunta: “Que devo fazer?”. Mas a obrigação moral e a obrigação ética têm distinta forma lingüística. As normas da Moral são imperativos simples. (Exemplos: “Devo respeitar os idosos”, ou, todavia, no caso dos esquimós, “Devo deixar

morrer os idosos”). Já as normas da Ética são Quase-Raciocínios Causais (QRC) compostos por:

- um obrigativo do tipo “Devo x”, onde “x” é um sintagma iniciado por um verbo (diferente de “dever”) no infinitivo;
- o operador não-veritativo “porque”, e,
- um enunciado E (o qual pode ser simples ou complexo, segundo a análise da lógica clássica).

(No dito QRC o sintagma que segue o verbo “dever” também faz parte do enunciado E).

Desta maneira devem real, mas num contexto argumentativo que não é refém da “falácia descritiva” e que prescinde de qualquer apelo ao “sentimento”, aquela possibilidade aventada por Russell de que “a ética contenha proposições que podem ser falsas ou verdadeiras, e não apenas optativas ou imperativas...” (Russell, 1956, Cap. IX). A gramática dos QRC é a seguinte: se creio na verdade do enunciado E estou comprometido com o obrigativo; se o enunciado E resulta falso, então a obrigação é derrubada por via argumentativa. Por exemplo, o seguinte QRC é candidato a ser uma norma ética: “Devo respeitar os idosos, porque o respeito aos idosos faz a sociedade mais cooperativa e eu quero fazer a sociedade mais cooperativa”.

Logo a seguir uso o operador lógico que chamo de “condicional” (e não de sub-condicional); esse operador (representado por “*”) constrói enunciados do tipo “p * q” que interpreto na linguagem natural com “p é condição de q”.

A tabela veritativa desse operador é a que segue:

p q p * q			

V	V	V	V
V	F	V	F
F	V	F	F
F	F	F	V

Com esse instrumental lógico estou preparado para deduzir a partir da gramática da pergunta “Que devo fazer?”, que é a que instaura a Ética (e a Moral) na e pela linguagem, as normas éticas básicas capazes de reivindicar validade intersubjetiva universal (pelo menos dentro da cultura chamada “ocidental”) por via estritamente argumentativa. [O único pressuposto consiste em postular que desejamos produzir instâncias felizes (no sentido de Austin 1962) do ato de fala “Que devo fazer?”].

A Proto-Norma da Ética: A descoberta de Austin nos permite postular a existência de uma Meta-regra que estipula: “Aceitar (a felicidade) de um ato lingüístico é aceitar que as condições para sua realização (feliz) estão dadas (em particular no que se refere e depende do comportamento do sujeito envolvido)”. Em continuação há de se perguntar se a ação dos sujeitos que aceitam (a felicidade de) esse ato e em particular

daqueles que são os autores do mesmo não participa de alguma maneira na criação das condições que definem sua realização (feliz). Atendo-nos às regras propostas por Austin, em especial às regras “G” (embora também podem invocar-se as “A” e “B”), a resposta é positiva. Daí se deriva que “aceitar que as condições para a realização feliz de um *speech act* estão dadas”, inclui, quando olhamos a situação a partir das regras definidas por Austin, em especial das “G”, a instauração por parte do sujeito que produz-aceita tal ato daquelas condições de sua execução (feliz) que dependam do dito sujeito. Mas isso é precisamente o que afirma, aplicando-o ao caso da pergunta “Que devo fazer?”, o enunciado que segue o operador “porque” no QRC que explicita a proto-norma da Ética que reza “Devo fazer o que é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’ porque eu faço o que é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’ é condição de eu pratico uma execução feliz da pergunta ‘Que devo fazer?’”. Tal enunciado será verdadeiro à luz da simples Meta-regra da felicidade dos atos lingüísticos.

Por outra parte, e agora tendo em conta a tabela veritativa do operador de “condicional”, sabemos que tal enunciado complexo é verdadeiro quando o são os enunciado simples unidos por aquele operador.

[Sendo “p” e “q” verdadeiros também o é (“p * q”).]

Assim, uma vez que se reconheceu o operador de “condicional”, seria uma auto-contradição *lógica* rechaçar a verdade do enunciado que vem logo depois do operador “porque”, na medida em que a verdade de tal enunciado deriva da tabela veritativa do operador de “condicional”, porque neste caso tanto “p” (que simboliza o enunciado “Eu faço aquilo que é condição da pergunta ‘Que devo fazer?’”) como “q” (que simboliza o enunciado “Eu aceito a pergunta ‘Que devo fazer?’”) são ambos (por hipótese), verdadeiros, e nesse caso também o é a sentença (p * q).

A Primeira Norma Ética - A felicidade da pergunta “Que devo fazer?” está condicionada pela possibilidade que eu/nós tenhamos de escolher entre pelos menos duas alternativas de ação. Ora, escolher entre duas alternativas de ação supõe liberdade de decisão. Assim, a liberdade de decisão é uma condição referente à posição do sujeito que realiza o ato de fala “Que devo fazer?” e faz parte da realização feliz desse ato. Posso portanto dizer:

- Eu tenho liberdade de decisão é condição de Eu posso realizar mais de uma ação ou tipo de ação diferente.
- Eu posso realizar mais de uma ação ou tipo de ação diferente é condição de Eu faço a pergunta “Que devo fazer?”.
- [porque o operador de condicional respeita a propriedade de transitividade, ou seja porque a fórmula sentencial que segue é uma tautologia: $((p * q) . (q * r) \rightarrow (p * r))$] eu tenho liberdade de decisão é condição de eu pergunto “Que devo fazer?”.
- Eu quero fazer a pergunta “Que devo fazer?” (numa realização feliz). E por esse procedimento eu deduzo a primeira norma da ética que reza: “Devo garantir minha liberdade de decisão porque

Eu garanto minha liberdade de decisão é condição de Eu faço a pergunta “Que devo fazer?” (numa realização feliz)”.

Esta norma é o fundamento ético de toda crítica a qualquer instância da falta de liberdade de decisão, particularmente quando essa falta resulta de relações alienadas com os outros e comigo próprio.

Nota-se que haja vista a condição humana (que é uma condição social) podemos dizer que talvez nunca uma instância da pergunta “Que devo fazer?” será plenamente “feliz”, mas ao mesmo tempo devemos constatar que essa pergunta é o “lugar” da instauração-reafirmação da nossa liberdade de decisão e da luta por consegui-la.

A Segunda Norma Da Ética - Agora a questão é a seguinte: “É ilimitada a liberdade individual de decisão estabelecida pela primeira norma da ética?”. Inspirado em Karl-Otto Apel (1973) e Oswald Ducrot (1972), proponho que a gramática do ato de “perguntar” inclui como condição da sua “felicidade” os dois princípios seguintes:

- O indivíduo que formula uma pergunta acredita que seu interlocutor responderá à mesma dizendo o que acredita ser verdadeiro ou correto;
- O indivíduo que formula uma pergunta assume com esse ato uma atitude de busca coletiva e consensual do verdadeiro ou do correto. [Nota-se que a violação de qualquer um destes princípios é possível, mas nesse caso a pergunta em questão não será “feliz”].

Também postulo que quando se realiza a nível ético a pergunta “Que devo fazer?” espera-se como resposta um QRC. Sobre essa base e considerando que qualquer indivíduo que formula a pergunta “Que devo fazer?” está abrindo por esse ato a porta para a participação na condição de interlocutor válido a qualquer pessoa que entenda a interrogação, advém a segunda norma da ética, que reza o seguinte: “Devo buscar consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta ‘Que devo fazer?’ porque Eu busco consensualmente uma resposta para cada instância da pergunta ‘Que devo fazer?’ é condição de a pergunta ‘Que devo fazer?’ é feliz”.

Esta norma traça os limites da liberdade individual de decisão estabelecida pela primeira norma exigindo uma construção e vivência consensual da liberdade. Penso que as pessoas que defendem o dissenso contra o consenso (caso de Lyotard 1979) estão confundidas. Em primeiro lugar, chamo a atenção para o fato de que redigir um artigo ou um livro para defender a importância do dissenso é uma prova irrefutável da importância do consenso, porque mediante aquele escrito o que se pretende é fazer consenso sobre a importância do dissenso. A oposição simples de “dissenso contra consenso” parece ser uma “contradição performativa” (para ser mais fiel a Austin eu a chamaria de “contradição ilocucionária”) na medida em que o conteúdo ilocucionário do ato lingüístico se contrapõe à força ilocucionária veiculada pelo mesmo (como quando alguém ordena “Não me obedeças!”, porque o próprio da ordem é pressupor e comandar a

obediência). Creio que consenso e dissenso estão numa relação dialética onde um se transforma no outro. Se busco o consenso é porque estou no dissenso. Mas, especialmente no caso das normas éticas, o consenso é sempre provisório e pode transformar-se em dissenso a cada instante, bastando para isso que venha a ser falseado argumentativamente o enunciado que dá sustentação ao obrigativo que as integra. Disso também se desprende que não há um problema real na suposta problemática que diferencia entre consensos fáticos e consensos legítimos.

Todo consenso é sempre provisório. As normas da ética são históricas e a História está sempre aberta. Mas a segunda norma confirma a primeira no sentido de que devemos lutar por uma ordem social na qual todas as pessoas sejam o mais livres que for possível em suas decisões individuais consensualmente estabelecidas (e criadas e recriadas a cada instante mediante discussão argumentativa).

A Terceira Norma Ética - Quais são as condições de existência da pergunta “Que devo fazer?” (cfr. as regras “A” propostas por Austin). Em primeiro lugar, deve existir o ato lingüístico da pergunta. Mas para a existência de tal ato se faz necessária a existência da linguagem humana; ou seja, a existência do ser humano. Mas, o que caracteriza um ser como “humano”? (se excluirmos a dimensão da sua linguagem). Posso responder: o trabalho. O trabalho é a interação entre a parte da natureza que é o ser humano e o restante da Natureza, através da qual o primeiro está em situação histórica de permanente auto-produção. O trabalho pressupõe a Natureza em seus três componentes: o sujeito (o ser humano), o objeto e o instrumento, ambos naturais de forma direta ou indireta. Mas a respeito de que Natureza estamos falando? A resposta é: de uma Natureza saudável para o trabalho, que é uma condição para a sobrevivência do ser humano. Agora posso propor o seguinte argumento:

Premissa 1: A natureza é saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu sou um ser humano.

Premissa 2: Eu sou um ser humano é condição de eu faço a pergunta 'Que devo fazer' ?

Conclusão: A natureza é saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta 'Que devo fazer?'.

A este raciocínio posso associar a forma

$$\begin{array}{l} p * q ; q * r \\ \hline p * r \end{array}$$

que é uma forma logicamente válida, porque, como sabemos, a fórmula sentencial que a representa é uma tautologia.

Assim encontramos a terceira norma da Ética: “Devo preservar uma natureza saudável do ponto de vista produtivo porque eu preservo uma natureza saudável do ponto de vista produtivo é condição de eu faço a pergunta ‘Que devo fazer?’ (numa realização feliz)”. Quero de imediato advertir que talvez essa norma não seja a última palavra da ética em matéria

ecológica e de educação ambiental, dado o caráter utilitarista da visão da natureza ali compreendida. Mas creio que ela é uma base mínima aos efeitos do dispor de um fundamento argumentativo para a importante tarefa que é a preservação-regeneração da Natureza, atividade que faz parte da luta por uma ordem sócio-ambiental ecomunitarista.

Chamo de “Ecomunitarismo” a ordem sócio-ambiental utópica pós-capitalista (talvez nunca alcançável, mas indispensável horizonte guia da ação) capaz de se articular com base nas três normas da ética e de manter-se pela postura de seres humanos em atitude de libertação.

Ulteriormente (ver Lopez Velasco 2003a) desenvolvi as seguintes tarefas:

- A. Apresentação e teste da solidez do operador de “condicional”. Merecem destaque aqui os teoremas constituídos com ajuda desse operador, em especial o da dupla negação, o representativo do princípio de não-contradição, o do Modus Ponens, o do Modus Tollens e o equivalente à lei De Morgan.
- B. A fundamentação do processo dedutivo das normas da ética a partir das condições de felicidade dos atos de fala segundo a teoria de John L. Austin, aplicadas à pergunta que institui a ética (e a moral).
- C. A apresentação rigorosa da dedução das três normas éticas, em especial das duas primeiras (objeto da presente pesquisa).
- D. A síntese das convergências e divergências com alguns dos pensadores mais importantes no campo da presente pesquisa, destacando:
 - D1. I. Kant cuja intuição fundamental na dedução de normas de validade intersubjetiva universal eu transpus para o domínio da linguagem natural, seguindo o rumo indicado por Karl-Otto Apel (1973).
 - D2. Jürgen Habermas (1991) de quem me afasto, entre outros, a) na combinação entre “enunciados” e “obrigativos” na conceitualização e estrutura das normas éticas, b) no conteúdo das três normas fundamentais (diferentes do seu “princípio U”), c) na questão do universalismo ético quando se focaliza o pluralismo cultural vigente, e, d) na crítica ética do capitalismo (em especial a partir da vigência da alienação).
 - D3. A. Schopenhauer (de quem recupero a hipótese da inexistência da livre decisão pela determinação do “querer”, determinação que, no entanto, considero em tese superável a partir das críticas marxiana da alienação e freudiana da subordinação não-reflexiva ao Id e ao Superego).
 - D4. J.F. Lyotard (1979), de quem me afasta a análise crítica do consenso e a própria conceitualização deste (na ética e também na vida *tout court*, inclusive na suposta fase pós-moderna do capitalismo).

- E. O aprofundamento em algumas questões referentes à liberdade de decisão que faz parte da primeira norma ética, em especial de equívocos surgidos de reflexões a respeito de Voltaire, Schelling, Moore e da alegoria do "asno de Buridan".
- F. A introdução ao detalhamento do que entendemos por "consenso" e às respectivas consequências prático-políticas de primeira importância que a esse detalhamento se vinculam.

Rumo a uma reformulação lingüística da terceira norma

O fato de que a pergunta “Que devo fazer?” pertence (até hoje em exclusiva, segundo nos consta) à linguagem humana (nem os códigos dos mais “comunicativos” animais a possuem, e os computadores são “papagaios” da linguagem humana), nos leva a nos questionarmos sobre as condições de existência dessa linguagem. Desde Chomsky (Chomsky 1969) aceita-se que a linguagem humana depende de um núcleo inato instalado no cérebro (sem que até agora saibamos exatamente como), o qual é treinado-amadurecido na convivência comunicativa com outros humanos; nessa convivência “atualiza-se” das regras e modos universais contidos naquele núcleo, as/os que pertencem à gramática da língua materna apreendida pela criança (normalmente junto aos seus pais e familiares mais próximos); a competência gramatical é a capacidade de elaborar e compreender um número infinito de expressões gramaticais a partir desse número finito de regras de formação.

Ora, sabemos que nas crianças, algumas doenças devidas a deficiências genéticas, e outras causadas pela ação de alguns vírus, ou por radiações, afetam aquele núcleo e/ou a possibilidade de usá-lo, bloqueando a linguagem; em idosos, algumas doenças também podem ter igual resultado, total ou parcialmente (por exemplo a afasia). Esses fatos nos indicam que para que exista a linguagem humana (e, portanto a pergunta “Que devo fazer?”) é necessário que o indivíduo humano seja saudável; mas como a saúde humana também depende de fatores ambientais (vide o caso das radiações e outros efeitos ambientais que poderiam afetar o normal uso da linguagem), poderíamos estender essa condição também ao contexto não-humano. Daí poderíamos derivar a terceira norma da ética nos seguintes termos: “Devo preservar-regenerar uma natureza humana e não humana sadia, porque Eu preservo-regenero uma natureza humana e não-humana sadia é condição de Eu faço a pergunta que devo fazer (numa realização feliz)”.

Referências bibliográficas

- Apel, K.O. (1973-1988). *Transformation der Philosophie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. London: Clarendon Press.
- Chomsky, N. (1969). *La linguistique cartésienne*. Paris: Ed. du Seuil.

Ducrot, O. (1972). *Dire et ne pas dire*. Paris: Hermann.

Habermas, J. (1991). *Erläuterungen zur Diskursethik*. Frankfurt: Suhrkamp.

Lopez Velasco, S. (2003a). *Fundamentos lógico-lingüísticos da ética argumentativa*. S. Leopoldo: Ed. Nova Harmonia.

Lopez Velasco, S. (2003b). *Ética para o século XXI: rumo ao ecomunitarismo*. S. Leopoldo: Ed. Unisinos.

Lyotard, J.F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Ed. de Minuit.

Russell, B. (1956). *A sociedade humana na ética e na política*. S. Paulo: Ed. Nacional.

CRITICAL ETHICAL APPROACHES IN EDUCATION FOR SUSTAINABLE DEVELOPMENT

Lili-Ann Wolff

Doctoral Student, Åbo Akademi University, Finland

Introduction

Research in environmental education has to a large extent focused on discovering how to get people to change their lifestyles according to environmental criteria (see e.g. Courtenay-Hall & Rogers, 2002). As the concept of environmental education has enlarged to that of education for sustainable development, we face a great educational challenge.

More sustainable development will never happen without change, but the quest for change does not mean that educators should change the learners' line of thinking. The whole of society needs to change as a result of common actions carried out by responsible citizens in societies that allow democratic participation. Establishing a sustainable future is, however, not just a question of consensus shaping and sharing, but one of equity, inter-subjective recognition and appreciation of differences. Promoting education for sustainable development in this way, we encourage *criticism, pluralism and individuality*.

Encouraging these aspects requires an *ethical educational approach*. Knowledge about sustainable development does not automatically lead to sustainability, nor can educators show others the right course towards a sustainable future. Education for sustainable development involves issues like decision-making and how to take into long-term consideration the economic, ecologic and equity dimensions of the community life. It is about how to anticipate the consequences of human actions and how to envisage a high-quality future.

The pedagogical paradox

Sustainable development depends on people's critical reflection and on their willingness to question accepted norms and well-established views. Educators may think they know the right answers and hence start telling other people how they have to think and act and asking them to change their lifestyles in a more sustainable direction. Consequently educators start transferring attitudes to others, instead of teaching them how they learn and how to transform and change the society in a direction they themselves find realistic and desirable.

To try to change other people is a dangerous way to instruct and as educators we have to be aware of this always imminent risk, especially if our own opinions about how to overcome the environmental problems are

strong. Already in 1806 the German philosopher and educator Johann Friedrich Herbart wrote that people themselves have an ability to change and learn from their own experiences. The *pedagogical paradox* that is very apparent when we are dealing with environmental issues is that we have to teach the students to become members of the current society without reducing their own freedom and right to choose a life of their own. Both children and adults have their own ideas and own capacity to think for themselves (see Herbart 1806; Uljens, 2002).

What people need to learn about the environment is above all how to lead their lives in a complex world; they not only need, but also have the right, to know how things are connected both in nature and society and how every human's action interferes in what is happening in the rest of nature and in other parts of the world.

Post-modern societies depend on critical and rational citizens to be able to balance different interests and rapid changes. In a democratic society the citizens must be able to participate in politics and develop the social order collectively.

The consumer society, on the other hand, needs citizens who act on impulse and follow their preferences rather than use common sense (Winch, 2004). In education for sustainable development we have to develop teaching methods that will aim at strengthening the individuals to make their own rational choices.

Promoting individuality and pluralism

Critical understanding is not possible unless subjectivity is taken into account. Teaching has to be a practice in which the learners matter; who they are and what kind of world they inhabit (Pendlebury, 2005). The concept of *recognition* is based on the idea that people shape their identities and obtain a positive self-confidence when they are recognised by others. This means that the fundamental presumption for the individual's development of a positive self-image depends on the way the group meets its members and lets them into the community (see e.g. Honneth, 1995; 2000). Recognition is both a basic right and a basic need for everyone. A broad concern for the world and the future of our planet starts from a genuine non-narcissistic caring about one's self and other people in close relation.

The lessons to learn is firstly: "I am valuable", and secondly: "although the others are not alike me, they are also valuable and have the same rights to be treated decently". Education is an important way to encourage people to broaden their social relations and to recognise their fellow creatures for who they are (see e.g. Wolff, 2002).

Contemporary sociologists have many names on the post-modern individuals in western societies: "the nomad", "the vagabond", "the tourist" (see Bauman, 1993). All these metaphors depict a dreamer, drifting through a dream world, expecting pleasure, but unwilling to make any long-term commitments. Commercials, printed media, radio, television and the

Internet have helped facilitate this new kind of being, also known as “the consumer”. Nobody can, however, reach her or his own happiness without others reaching theirs.

Human life has two basic dimensions, one as an individual and the other as part of a society - not, however, forgetting the third dimension, the role as a biological creature.

All these dimensions depend on each others and interact all the time. If we want to become righteous members of a group we must reflect on our own individual desires and needs, and if we want to feel comfortable and receive a high self-respect, we must understand both the interaction taking place between persons, and the rules these actions are based on, but also how human actions interlink with other parts of nature.

One crucial challenge for the future society is to create a synthesis of democratic equality and cultural pluralism (Benhabib, 2002).

Another challenge is to change the faith in *globalisation* from an economical interest to a joint and promising sustainable interest - to be shared by all inhabitants of the globe.

Critical teaching

Critical teaching is based on historical consciousness and implies that teachers demonstrate alternative ways of problem- solving and different angles of incidence to inspire awareness of the hidden values in pictures, texts, and language (see e.g. Freire, 1974). To achieve this, the teachers confront the pupils with contradictions and encourage them to question, deconstruct and reconstruct the knowledge (Leonardo, 2004).

Freire wanted teachers to challenge the learner to an “epistemological curiosity”. He, nonetheless, always pointed out the necessity of respect for the learners’ own lived reality and their own utopias, and that learning begins with the learners’ own experiences (e.g. Freire, 1997).

A person’s utopia plays an important role in critical education, offering hope and promise beyond mere fantasy. Creative critical education built on dialectical logic keeps the door open to a better future (Giroux, 1998; Freire, 1974; 1997).

To be utopian is to fight both the dogmatism inside oneself and the dogmatic elements in the confronted circumstances (Borrelli, 2004). Critical optimism requires responsibility and a strong will to change society. The best way to learn responsibility is through praxis and acting practically always demands reflection (Freire, 1974; Dewey, 1944). The teachers have to show how altered discourses offer different ethical views and how the chosen views affect the society. It is crucial to demonstrate to the students how ethics and politics shape the connection between the individual and society.

Conclusion

The future of our planet is dependent on very complex social and ecological systems. Environmental education has, nevertheless, often been implemented without taking into consideration that politics and marketing forces intervene strongly in people's lives. People's choices of lifestyle are not solely their own personal options. Sustainable development is a common challenge and in need of a change on both the individual as well as on societal level. But educators cannot force others to change towards something that may be considered typical for a sustainable future. As it is impossible to predict the future, nobody can be entirely sure of what is best for the world in the long run.

Instead of modifying other people's manners, education efforts have to focus on raising awareness, and getting people involved in public issues through participation, discussion and reflection.

There is evidently a big gap between knowing what is good for a sustainable development and the willingness to live such a life. Not even the educators have reached that point. Despite a many number of investigations in how to overcome the gap between environmental knowledge and responsible action by education, no true method has been found that explains how to bridge this gap (see Courtenay-Hall & Rogers).

The problem is that nobody can shape another person's mind. Everyone has their own goals and desires.

The only thing educators can do is to broaden other people's understanding of themselves, other creatures, and the whole world and inspire thoughts on sustainability and future matters. Visionary critical education does not lead towards a given end, but is rather a fascinating common journey towards an unknown destination.

On this journey shared reflection may also cause the teachers to change their opinions due to the learners' arguments.

References

- Bauman, Z. (1993). *Postmodern ethics*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Benhabib, S. (2002). *The claims of culture: equality and diversity in the global era*. Princeton: Princeton University Press.
- Borrelli, M. (2004). The utopianisation of critique: the tension between education conceived as a utopian concept and as one grounded in empirical reality. *Journal of Philosophy of Education*, 38 (3), 441-454.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: Routledge-Farmer.
- Courtenay-Hall, P. & Rogers, L. (2002). Gaps in mind: problems in environmental knowledge-behaviour modelling research. *Environmental education research*, 8 (3), 283-298.

- Dewey, J. (1944/1916). *Democracy and education*. New York: The Free Press.
- Freire, P. (1974). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Freire, P. (1997). *Pedagogy of the heart*. New York: Continuum.
- Giroux, H.A. (1988). *Schooling for democracy: critical pedagogy in the modern age*. London: Routledge.
- Honneth, A. (1995). *The struggle for recognition: the moral grammar of social conflicts*. Cambridge: Polity Press.
- Honneth, A. (2000). *Das Andere der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Leonardo, Z. (2004). Critical social theory and transformative knowledge: the functions of criticism in quality education. *Educational Researcher*, 33 (6), 11-18.
- Pendlebury, S. (2005). Feminism, epistemology and education. In W. Carr (ed.), *Philosophy of education*, New York: Routledge.
- Uljens, M. (2002). The idea of a universal theory of education: an impossible but necessary project?. *Journal of philosophy of education*, 36 (3), 353-375.
- Winch, C. (2004). Developing critical rationality as a pedagogical aim. *Journal of philosophy of education*, 38 (3), 467-484.
- Wolff, L.A. (2002). *Fortbildning i miljöpedagogik: ett projektförsök baserat på KOVA-modellen*, City of Espoo.

**Reports of research/Rapports de recherche
Rapporti di ricerca**

LA CLEF « KVP » DE L'ÉDUCATION A L'ENVIRONNEMENT

Alaya Alaya

ISEFC (Tunis) et LIRDHIST

(Université Claude Bernard - Lyon1)

alaya_alaya@yahoo.com

Résumé

L'éducation à l'environnement vise l'acquisition d'un savoir, la prise en compte d'un certain nombre de valeurs et la création de certains comportements et attitudes pour pouvoir avoir un comportement adapté à la sauvegarde et à une bonne gestion de l'environnement.

Les conceptions de l'éducation à l'environnement diffèrent donc d'un éducateur à un autre. Une question urgente se pose : comment agir dans l'unité en matière d'éducation environnementale avec cette diversité conceptuelle à l'échelle planétaire ?

On devrait réussir la socialisation de nos conceptions de l'éducation à l'environnement.

Nous pensons à une première socialisation représentée par une clef KVP pour réussir cette éducation à l'environnement.

Dans toute éducation à l'environnement (formelle ou informelle), il faudrait tenir compte :

- des connaissances (**K**) de l'éducateur et de l'éduqué (ces connaissances diffèrent d'une région à une autre) ;
- des systèmes de valeurs (**V**) de ces intervenants et des systèmes de valeurs visés (CARTAS comme citoyenneté, autonomie, responsabilité, tolérance, autonomie et solidarité) ;
- les pratiques (**P**) de ces mêmes intervenants et des pratiques sociales de référence qu'ils connaissent.

Nous visons la réussite dans l'unité de nos actions mais on peut y arriver par des chemins différents : l'unité dans la différence est signe de tolérance et dans la cité « Terre », nous avons besoin et de la tolérance et des valeurs CARTAS.

Notre clef est une (unique et unissante) mais en même temps elle diffère d'une personne à une autre selon ses KVP, etc.

**LA CARTA DEI PRINCIPI ETICI
DEI CENTRI DI EDUCAZIONE AMBIENTALE
E DELLE AREE PROTETTE
DELLA PROVINCIA DI PARMA:
UNA RISORSA PER LO SVILUPPO SOSTENIBILE**

Roberto Antonietti, Antonella Bachiorri, Guido Giombi
Centro Italiano di Ricerca ed Educazione Ambientale
Dipartimento di Scienze Ambientali Università degli Studi di Parma

Introduzione

Negli ultimi decenni, la consapevolezza dei danni ambientali causati da una errata gestione dell'ambiente è cresciuta e si è diffusa tra la popolazione di molti Paesi. A fronte di ciò, tuttavia, la dimensione globale dei problemi, tra cui le ricadute dei nostri comportamenti sull'ambiente (naturale, sociale ed economico) di altre nazioni e il ruolo dell'ambiente nei conflitti tra nazioni, rimangono aspetti tuttora scarsamente percepiti. Tutto questo sembra caratterizzare anche contesti da anni interessati da una diffusa partecipazione a percorsi di educazione ambientale.

Queste constatazioni inducono ad ipotizzare che senza una piena consapevolezza delle caratteristiche della nostra specie, sia difficile produrre cambiamenti individuali e sociali. La specie *Homo sapiens* dovrebbe quindi, come ogni altra, essere studiata da prospettive differenti per individuare quelle peculiarità che possono condizionare la trasmissione di nuovi valori e comportamenti ad essi coerenti. Un fallimento in questa prospettiva può rendere gli attuali squilibri sociali entro e tra le nazioni (che sono al contempo causa ed effetto di rapporti non sostenibili con l'ambiente) sempre più diffusamente responsabili delle inefficaci dinamiche conflittuali, ancora oggi drammaticamente sperimentate.

Le persone impegnate nei processi educativi sono consapevoli che esistono due possibilità estreme: proporre l'accettazione oppure il rifiuto di comportamenti che oggi risultano "dominanti" nella nostra società. Alla luce di queste riflessioni, la promozione di consapevolezza dei principi relativamente ai quali si strutturano i comportamenti che ogni individuo attua e che sono inscindibilmente legati al suo agire quotidiano (Jickling, 2004), diventa sempre più importante in una proposta di educazione ambientale intesa come strumento per catalizzare un cambiamento individuale autonomo, critico e consapevole e quindi coerente con i più nobili principi dell'educazione.

Il progetto

Il progetto “*L’etica ambientale quale risorsa per lo sviluppo sostenibile: Laboratorio per una carta dei principi etici dei Centri di Educazione Ambientale e delle Aree protette*” è stato finanziato dalla Regione Emilia Romagna nell’ambito del Bando INFEA (Informazione Formazione Educazione Ambientale) anno 2003 e dalla Provincia di Parma. Il progetto, della durata di un anno (2003) e che ha visto coinvolti quali partner dello stesso tutti i Centri di Educazione Ambientale della Provincia di Parma accreditati dalla Regione Emilia Romagna, si è inizialmente articolato attraverso un percorso di lavoro di tipo laboratoriale finalizzato all’elaborazione della Carta dei principi etici dei Centri di Educazione Ambientale (CEA).

A questa fase ha fatto seguito la diffusione della Carta Etica Ambientale elaborata in particolari contesti (es. Aree protette) con alcune tipologie di utenti.

Convinti che l’intima conoscenza dell’Uomo possa aiutare ad individuare i percorsi, le strategie, le forme per avviare gli auspicati cambiamenti di comportamento, il percorso che ha portato all’elaborazione della Carta Etica si è sviluppato a partire da un’attività di formazione interna che ha coinvolto gli operatori di tutti i Centri di Educazione Ambientale, partner del progetto grazie al confronto con differenti osservatori privilegiati del rapporto uomo/ambiente (filosofi, pedagogisti, sociologi, ecologi, psicologi). Tali momenti formativi hanno permesso di collocare il problema dell’etica ambientale e dei valori in particolare, all’interno di uno scenario composito e multiforme, essenziale per permettere di cogliere le questioni da affrontare nella loro complessità.

In sintesi:

- I *biologi-ecologi* hanno permesso di collocare la specie umana a pieno titolo entro il mondo naturale, riconoscendo ed esplicitando le radici genetico-biologiche di quelle capacità che ci caratterizzano: la produzione di cultura, così come del dolore, dell’inganno e dell’auto-inganno. E’ stato evidenziato inoltre che ogni specie si è formata attraverso un processo co-evolutivo irripetibile, che i sistemi biologici hanno limiti d’esistenza e che ogni livello “gerarchico” è il risultato di molteplici interazioni tra le sue parti costitutive.
- I *filosofi* hanno messo in evidenza l’inevitabile relatività di etiche basate su culture, saperi, tradizioni e convinzioni assai differenti. La consapevolezza di appartenere a “comunità di destino” è stata ritenuta il primo passo per un allargamento del nostro *Io-ecologico*, fino a coinvolgere entità che non conosceremo mai (es. i contemporanei di terre lontane, le generazioni future). È stata quindi condivisa la necessità di un umanesimo ecologico, che sappia riconoscere la responsabilità dell’uomo nella tutela e nel rispetto degli altri esseri viventi.

- Il *pedagogo* ha richiamato la convinzione che se la cultura è il risultato dell'adattamento all'ambiente, l'“educazione ambientale” è di fatto l'educazione *tout court*. L'ambiente può essere così concepito come palestra che tuttavia senza una adeguata mediazione culturale risulta incapace di per sé di educare.
- Il *sociologo* ha permesso di cogliere la necessità delle istituzioni, per dare prospettive più ampie a quelle individuali, chiuse entro dimensioni spaziali e temporali ristrette. È stata sottolineata la necessità di deontologie professionali in grado di coinvolgere aspetti di responsabilità nell'anticipazione dei problemi, nella individuazione di soluzioni e nella capacità di gestire il conflitto.
- Lo *psichiatra* ha dato conferma che permangono nel nostro rapporto con l'ambiente comportamenti adattativi, validi e funzionali all'inizio del cammino della nostra specie, ma oggi da considerarsi “patologici”. Ne sono esempio il considerare la Terra come “madre” capace (come quella naturale) di metabolizzare tutti i nostri rifiuti, oppure il nostro rapporto con il cibo (saccheggiare il frigorifero) che diventa metafora di quello con la Natura. Infine è stato evidenziato che il rifiuto delle nostre radici biologiche, con il dominio della coscienza sul sentimento, sta producendo danni alla nostra specie e sempre più diffuse patologie.
- L'esperto di *educazione ambientale*, ha posto l'attenzione sulla ricerca delle strategie da adottare per trasmettere i valori, su come ricomporre le incoerenze tra conoscenze e comportamenti e sulle metodologie per promuovere comportamenti virtuosi.

Questi contributi sono stati discussi, condivisi, integrati e quindi tradotti, durante una serie di attività propriamente laboratoriali, ed infine hanno preso forma nella Carta Etica Ambientale dei Centri di Educazione Ambientale della Provincia di Parma, che di seguito viene presentata nella sua stesura più essenziale (Fig.1).

Al termine dell'elaborazione della Carta Etica Ambientale, il progetto si è articolato relativamente alla sua diffusione all'interno delle aree protette della Provincia di Parma. Questa fase ha previsto un lavoro specifico all'interno di ogni contesto, finalizzato, in particolare ad:

- Identificare i target bersaglio di ogni progetto di diffusione
- Individuare le strategie di coinvolgimento e comunicazione
- Attivare il percorso di condivisione all'interno di ogni contesto.

Ogni singola area protetta, quindi, ha conseguentemente elaborato autonomamente sue specifiche proposte progettuali.

CARTA ETICA AMBIENTALE DEI CENTRI DI EDUCAZIONE AMBIENTALE DELLA PROVINCIA DI PARMA		
1) LA DIVERSITÀ DEI LIVELLI BIOLOGICI (GENETICO, DI SPECIE, DI ECOSISTEMA, DI PAESAGGIO ... DI CULTURA) È IL PATRIMONIO DEL PIANETA, CHE DEVE ESSERE CONSERVATO IN QUANTO TALE.	NATURA SELVAGGIA E POCO ANTROPIZZATA (WILDERNESS), RICONOSCENDO LORO UN VALORE NATURALISTICO, ECOLOGICO, RAPPRESENTATIVO E SIMBOLICO.	7) OGNI PERSONA, PER AGIRE CON CONSAPEVOLEZZA E RESPONSABILITÀ, DEVE ESSERE POSTA IN CONDIZIONE DI CONOSCERE IL FUNZIONAMENTO E LE DINAMICHE DEI PROCESSI NATURALI. POICHÉ IL PROCESSO DI "RIMOZIONE" È PARTE INTEGRANTE DELLA NATURA DELLA SPECIE UMANA, LA MEMORIA STORICA, LA DOCUMENTAZIONE SCIENTIFICA, LA CULTURA UMANISTICA E L'ISTRUZIONE SONO ATTIVITÀ DA SVILUPPARE, SOSTENERE E DIFFONDERE COSTANTEMENTE.
2) LA NATURA, DELLA QUALE FA PIENAMENTE E TOTALMENTE PARTE L'ESSERE UMANO, DEVE ESSERE "TUTELATA" DALL'AZIONE DI QUESTA STESSA SPECIE, PERCHÉ ESSA HA MOSTRATO E STA MOSTRANDO LA CAPACITÀ DI DANNEGGIARE, ALTERARE E DISTRUGGERE L'AMBIENTE, LE SUE RISORSE ED I SUOI EQUILIBRI, RENDENDOLO PIÙ POVERO E INOSPITALE PER SÉ E PER LE ALTRE SPECIE DI VIVENTI.	5) IL BENESSERE UMANO E LA QUALITÀ DELLA VITA SONO OBIETTIVI PRIORITARI CHE NON POSSONO DIMENTICARE IL BENESSERE DELLA BIOSFERA; LA MASSIMIZZAZIONE DEL BENESSERE INDIVIDUALE NON PUÒ COINCIDERE CON IL MASSIMO BENESSERE NÉ DELLA SUA SPECIE NÉ DELLA NATURA. IL COMPORTAMENTO DI OGNI INDIVIDUO DELLA SPECIE UMANA DOVREBBE ESSERE TALE DA RIDURRE, DIRETTAMENTE O INDIRETTAMENTE, IN OGNI OCCASIONE, IL LIVELLO DI SOFFERENZA FISICA E MENTALE DEGLI ORGANISMI APPARTENENTI ALLA PROPRIA E ALLE ALTRE SPECIE; LE ATTIVITÀ NON SOSTENIBILI IN TERMINI AMBIENTALI DEVONO ESSERE PROGRESSIVAMENTE ABBANDONATE. TRA ESSE VANNO CONSIDERATE PRIORITARIAMENTE QUELLE BELLICHE.	8) LA NATURA PUÒ FACILITARE RAPPORTI EQUILIBRATI CON GLI INDIVIDUI DELLA PROPRIA SPECIE E CON QUELLI DELLE ALTRE SPECIE, POICHÉ CONCORRE AD UNO SVILUPPO EQUILIBRATO DEL PROPRIO "IO". L'AMBIENTE NATURALE DEVE QUINDI DIVENTARE "PALESTRA" PER ESPERIENZE UMANE AD OGNI LIVELLO SENSO-EMOZIONALE E PER UN APPRENDIMENTO COGNITIVO.
3) IL "PRINCIPIO DI PRECAUZIONE" DOVREBBE ESSERE ADOTTATO SEMPRE PER IL TEMPO NECESSARIO AFFINCHÉ SIANO ACQUISITE LE INFORMAZIONI UTILI PER ASSUMERE SCELTE CONSAPEVOLI.	4) IL CONCETTO DI NATURALITÀ DEVE COMPRENDERE IL COSTRUITO UMANO: CIÒ SIGNIFICA NON SOLO ATTRIBUIRE VALORE ALLE ESPRESSIONI DELLA CULTURA UMANA, MA ANCHE CONSIDERARE IL LORO PESO DELLE STESSA SULLA NATURA; DEVE ESSERE ALTRESÌ POSTA ATTENZIONE E CURA NEL RISPETTO E NELLA CONSERVAZIONE DI QUEI LEMBI DI	9) LA NECESSARIA COERENZA TRA PRINCIPI ETICI PRECEDENTI ED AZIONI QUOTIDIANE RICHIEDE IL CORAGGIO DI SOSTENERE DEMOCRATICAMENTE GLI EVENTUALI CONFLITTI, SENZA DISCRIMINAZIONI DI GENERE, DI RAZZA E DI ALTRE CARATTERISTICHE INDIVIDUALI.
4) IL CONCETTO DI NATURALITÀ DEVE COMPRENDERE IL COSTRUITO UMANO: CIÒ SIGNIFICA NON SOLO ATTRIBUIRE VALORE ALLE ESPRESSIONI DELLA CULTURA UMANA, MA ANCHE CONSIDERARE IL LORO PESO DELLE STESSA SULLA NATURA; DEVE ESSERE ALTRESÌ POSTA ATTENZIONE E CURA NEL RISPETTO E NELLA CONSERVAZIONE DI QUEI LEMBI DI	6) LA RETE DI RELAZIONI CHE CONNETTONO LE SPECIE RICHIEDE CHE IL CONCETTO UMANO DI SOLIDARIETÀ SUPERI I LIMITI DI LUOGO, DI TEMPO E DI SPECIE. DEVONO ESSERE PRIVILEGIATI MODELLI INDIVIDUALI E SOCIALI DI SOLIDARIETÀ, CON UN RIDIMENSIONAMENTO DEI RAPPORTI ANTAGONISTI OGGI DOMINANTI.	

Fig. 1. La Carta Etica Ambientale

Discussione e conclusioni

Nell'ottica di un'analisi complessiva della sperimentazione effettuata, particolare importanza ha rivestito l'analisi critica della Carta Etica Ambientale (effettuata da esperti esterni al progetto al fine di evitare l'autoreferenzialità del processo) che ha fatto emergere aspetti particolarmente stimolanti (es. istituire un "tavolo di lavoro permanente" sull'etica ambientale, continua implementazione della Carta).

Coerentemente con i presupposti che hanno caratterizzato il progetto, è stata prevista una fase dedicata alla valutazione dei risultati ottenuti relativamente alle attività di diffusione della Carta Etica Ambientale, che, come già evidenziato, sono state autonomamente elaborate da ogni singola Area protetta coinvolta nella sperimentazione.

I risultati conseguiti sono stati complessivamente incoraggianti, nonostante la difficoltà di operare in rete tra soggetti aventi realtà e finalità fortemente diversificate.

L'auspicio è che il progetto ed i suoi prodotti (un CD in italiano, disponibile gratuitamente, su richiesta agli Autori) possano contribuire a catalizzare la riflessione sui comportamenti quotidiani, sulle motivazioni che li generano, in un'ottica di profonda coerenza tra conoscenze, motivazioni e comportamenti.

Riferimenti bibliografici

Antonietti, R., Bachiocchi, A. (2005). *La Carta Etica Ambientale: una risorsa per lo sviluppo sostenibile*. Atti del XV Congresso della Società Italiana di Ecologia, 12-14 Settembre 2005, Torino (in press).

Battaglia, L. (2002). Alle origini dell'etica ambientale: uomo, natura, animali. In *Voltaire, Michelet, Thoreau, Gandhi*. Bari: Dedalo Editore.

Jickling, B. (2004). Making Ethics an Everyday Activity: How Can We Reduce the Barriers? *Canadian Journal of Environmental Education*, 9, 11-30.

Ringraziamenti

Siamo profondamente grati a Enver Bardulla, Luisella Battaglia, Walter Fornasa, Irene Ferrari, Aurelio Iori e Claudio Widmann per gli stimolanti orizzonti che ci hanno aperto.

Si ringraziano tutti i Centri di Educazione Ambientale che hanno collaborato al progetto: CIDIEP, Fondazione Medikinale, Parco Boschi di Carrega, Parco Fluviale del Taro, Parco Fluviale dello Stirone, Parco dei 100 Laghi e Riserva Monte Prinzera.

Un ringraziamento inoltre, alla Regione Emilia Romagna e alla Provincia di Parma per il supporto economico.

ETHIQUE ET EDUCATION A L'ENVIRONNEMENT

Lina Bertola

*LDES (Laboratoire de didactique et épistémologie des sciences)
Université de Genève (CH)*

J'aimerais aborder le thème de notre relation à l'environnement, aux autres, et plus en général à la vie, par une proposition d'*éducation éthique*. On se doit tout d'abord d'expliquer le sens choisi pour définir l'éthique. Il s'agit en effet d'un mot galvaudé de nos jours : il suffit de feuilleter journaux et revues pour y voir invoqués, souvent dans une même page, l'éthique de la consommation et celle des partis, l'éthique des blouses blanches et celle du football. Il semble que dans toutes ces représentations de l'éthique se dissimule l'idée d'un système de normes de comportement codifiées, qui devraient contrôler nos actions ou dont notre agir devrait s'inspirer. Certes, cette idée d'une tradition qui persiste dans le temps appartient à la racine même du mot, qui signifie *habitude, coutume*. Mais au sens originel le mot signifie aussi *habiter* (Natoli, 2002).

Je propose donc de se tenir à ce sens radical du terme : *habiter la vie*. L'éthique prend sa source en nous, dans les sujets vivants leur vie. Elle s'origine dans notre sentiment d'appartenance à nous-mêmes et au monde dans lequel nous vivons. Elle concerne l'existence intime de chacun, ainsi que la relation avec les autres. Au lieu de la représenter seulement comme un horizon de valeur *pour nous*, qui vient nous habiter de l'extérieur, l'éthique commence aussi *en nous*, elle concerne *notre* attitude envers l'existence et envers sa valeur. Voilà donc établi un lien très fort entre éthique et éducation (Bertola, 2004).

Dans le sillage de notre civilisation, depuis Socrate et Platon, éduquer signifie "détourner le regard", accompagner le sujet à *habiter* sa propre vie, l'accompagner vers ce qui ne peut arriver qu'*en lui-même*. L'éducation à l'environnement, elle aussi peut être imaginée en cette perspective.

Mais à présent, en dépit du protagonisme qui nous est offert par les consommations et par les médias, on a quelques difficultés à nous reconnaître *au centre* de notre propre existence comme des individus qui existent par eux-mêmes et qui se forment peu à peu pendant la vie par leurs choix. Nous vivons dans un monde en spectacle, avec tous ses savoirs et ses événements, avec tous ses problèmes et ses souffrances ; un monde qui pose plein de problèmes, mais qui ne nous interroge presque jamais *à la première personne*. Ainsi, on n'arrive pas à comprendre que toutes ces évidences données ne sont que des réponses dont on a oublié les questions.

L'homme est un *animal symbolique* (Cassirer, 1953) : le monde existe dans nos regards. Nous choisissons notre façon de vivre selon ce que nous réussissons à y voir, selon la voix que nous voulons, ou nous savons, lui donner. En grec ancien voir, *idein*, signifie avoir une idée. Eduquer c'est

reconnaître nos regards, s'assumer la responsabilité vis à vis de ce qui ne peut jamais exister hors de nos choix.

Il s'agit d'un projet de longue durée, qui ne permet peut-être pas de résoudre les problèmes les plus urgents, mais il s'agit d'un projet fondamental pour *penser le futur* qui nous questionne tous.

Voilà donc une piste possible pour travailler dans cette direction. On vient de souligner que l'« animal symbolique » vit parmi ses significations et que les mots employés pour parler de nous mêmes, de la vie, de la nature et de notre place en celle-ci, sont des indices très importants de notre présence en tout ce qui existe. Dans nos mots vivent les regards et les choix par lesquels on a donné voix au monde et à ses valeurs. Cependant, tout cela demeure caché, et ces mêmes mots se présentent comme des grilles opaques ou fermées sur les « jardins secrets » de l'éthique. Il faut donc entrer dans ces paysages secrets, y découvrir le mouvement de la vie avec ses valeurs, avec ses ambivalences et ses contradictions.

Arrêtons-nous un instant sur le concept de « nature » qui concerne toute réflexion sur l'environnement. C'est *naturel* ! C'est contre *nature* ! Equilibre *naturel*, respect de la *nature*.... mais quels sont les choix et les valeurs implicites qui nourrissent ces mots ?

Prenons, comme exemple, une situation emblématique et tout à fait familial : le pique-nique du dimanche. Juste deux photogrammes tirés d'un film déjà vu. Premier photogramme, le « rêve » qui nourrit l'expédition : on part dans la *nature*, souvent oubliée dans notre mode de vie actuel, on part à la découverte de ses parfums, de ses couleurs et de ses sons... on part en quête de fleurs, de rivières, de montagnes... écouter ses silences, mais aussi ses voix, contempler sa beauté. Deuxième photogramme : les préparatifs pour réaliser le « rêve » : les sandwiches enveloppés dans le papier d'aluminium, emballés ensuite dans du plastique, les boîtes de jus d'orange, ou de coca-cola, les pommes chips, les goûters, les produits comestibles divers portant une date limite bien en évidence. Le contrôle enfin de la voiture, l'essence... car il faudra parcourir des kilomètres dans le trafic, les bouchons n'étant pas exclus.

Revenons maintenant au premier photogramme et demandons-nous : dans quelle représentation de la *nature* prend sa source notre rêve de liberté ? Pas difficile à reconnaître, l'idée d'une *nature* vierge et non polluée, à respecter dans ses manifestations libres et spontanées. Cette idée a des racines très puissantes qui plongent jusqu'aux origines de notre civilisation, dans la science d'Aristote : « *la nature ne fait rien sans but* », chaque élément de l'univers se réalise dans sa propre *forme* selon des finalités intrinsèques au travers desquelles tout se tient, et auxquelles la nature humaine, elle aussi participe. A cela peut se rattacher l'idée forte et très ancienne d'une *nature-mère*, c'est à dire l'image de la terre en tant qu'*organisme* vivant et maternel ; idée que l'on retrouve au cours de la Renaissance dans la relation entre microcosme et macrocosme. Une *nature-mère* à ne jamais violer, comme le chantaient déjà les poètes latins, Pline, Cicéron ou Sénèque, parce que ce qui est *naturel* ne peut et ne doit pas être différent. Et voilà no-

tre deuxième photogramme avec les gestes tout à fait *naturels* des préparatifs : mettre dans le sac les sandwiches emballés dans l'aluminium ou les boîtes de jus d'orange, et à côté de cela un grand tube de ketchup... Il est bien évident que ces gestes sont *naturels* uniquement dans notre culture et qu'ils pêchent leur « naturalité » dans une image de la nature totalement modifiée : celle d'une *nature objet* de connaissance qui devient, par là, aussi un *objet* de domination, parce que, comme écrit Bacon au début de la civilisation moderne, il faut s'emparer des secrets de la *nature* pour l'imiter et la dominer à notre avantage. Par rapport à l'idée d'une relation harmonieuse et maternelle, ici la relation va devenir surtout compétitive. Cependant nos préparatifs tout à fait *naturels* s'accomplissent grâce à la force et au charme d'une idée de signe opposé, qui nous inviterait, entre autres, à recueillir nos oranges et à les presser... Plus en général, la "naturalité" de notre vie actuelle s'appuie sur la technique et celle-ci sur une image *caché* de la nature, toute différente de celle qui est présente en nous quand nous décidons de partir *dans la nature*.

Très souvent ces ambivalences cachées dans nos mots soutiennent et nourrissent le sens de notre vécu. Comme on vient de le voir, nous percevons comme *naturel* un geste qui appartient à notre culture, en nous appuyant sur une idée de *nature* qui... nous empêcherait d'imaginer ce même geste. Tout cela a des retombées sur le plan éthique, parce que un geste, une situation, un comportement individuel ou collectif estimés comme *naturel* est aussi perçu hors de nos choix possibles. C'est une donnée, une évidence... Tout au contraire, la *nature* est toujours une *nature pensée*, elle est une construction symbolique. Cependant, la *nature* pensée va vite oublier nos regards pour devenir un instrument très puissant de légitimation de la réalité : *c'est naturel* ! Ainsi, dans l'entrelacement de regards sur la *nature* de signe opposé se cachent les obstacles les plus dangereux à la prise en charge de nos responsabilités. Les implicites présents dans l'idée de *nature* sont souvent en conflit interne. Ce conflit implicite qui oppose nos idées et nos sentiments est source de contradictions dans nos comportements et stérilise nos véritables choix. Education éthique signifie donc travailler sur nous-mêmes : travailler à mieux penser la *nature* dont nous sommes partie, en nous assumant jusqu'au bout la responsabilité de notre pensée qui sélectionne, choisit et décide.

Références bibliographiques

Textes classiques cités :

Aristote, *Métaphysique*, *Oeuvres biologiques*, *La politique*.

Bacon, F., *Novum Organum*, *La Nouvelle Atlantide*.

Platon, *Protagoras*, *La République*.

Auteurs cités :

Bertola, L. (2004). *Ethique & Education. Un autre regard*. Nice : Paradimge-Idéa.

Cassirer, E. (1953). *The Philosophy of Symbolic Forms*. Yale University Press.

Cassirer, E. (1976). *Essai sur l'homme*, Paris : Ed. de Minuit.

Natoli, S. (1997). *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Milano : Feltrinelli.

Natoli, S. (2000). *La felicità di questa vita*. Milano : Mondatori.

ETICA E EDUCAZIONE ALL'AMBIENTE

Lina Bertola

*LDES (Laboratoire d'épistémologie et didactique des sciences)
Università di Ginevra (CH)*

Desidero presentare un possibile approccio educativo al nostro modo di porci in relazione con l'ambiente: con la natura, con gli altri, con noi stessi, con la vita. Un approccio *etico* all'educazione. Chiarisco subito l'orizzonte di senso dentro cui colloco il termine "etica" nel suo intrinseco legame con l'educazione. Quando si parla di etica si pensa perlopiù a quelle forme dell'esistenza collettiva in cui sono custoditi, e spesso dibattuti, i cosiddetti valori. Valori che ispirano, orientano, controllano il nostro agire. Ciò corrisponde al significato più noto di *ethos*, ossia *costume, consuetudine*. Tuttavia il termine *ethos* rimanda anche a "dimora" (Natoli, 2000).

In questo significato mi piace cogliere il senso più radicale dell'etica: l'etica concerne il nostro modo di abitare la vita, la nostra cittadinanza dentro la vita e insieme agli altri. Anziché concepirla solo come un orizzonte di valori *per noi*, che viene ad abitarci dall'esterno, possiamo riconoscerla anche, e forse soprattutto, come condizione e possibilità della nostra esistenza: l'etica comincia dentro di noi. Qui si esprime tutta la forza del legame tra etica e educazione (Bertola, 2004). Se pensiamo allo "scavo" socratico, al *conosci te stesso*, o all'immagine altrettanto feconda con cui Platone definisce l'educatore (non si tratta di infondere la vista, ma volgere lo sguardo nella direzione giusta), riconosciamo, proprio alle origini della nostra civiltà, un'indicazione fondamentale: educare significa accompagnare il soggetto a stare dentro la propria vita, accompagnare verso "qualcosa" che solo può accadere *dentro di sé*: educarsi è possibile, scrive Platone. Anche l'educazione all'ambiente può essere dunque pensata così: imparare ad abitare la vita.

Il nostro tempo presenta però qualche ostacolo, forse anche alcuni paradossi. Così, pur in un clima di protagonismo consumistico e massmediatico, a volte anche esasperato, può succedere che il riconoscersi *al centro* della propria vita non appaia per nulla scontato. Al contrario, in questo mondo che *c'è*, che si offre a noi come un dato di fatto, che si squaderna davanti ai nostri occhi con le sue evidenze e ci interpella *qui-adesso* con i suoi problemi, le sue contraddizioni, le sue sofferenze, in questo *mondo dato* e nella sua accecante, a volte perversamente spettacolare, visibilità non è per nulla facile riconoscere le scelte umane laddove veramente si trovano. Non è per nulla facile capire che tutte le cose "evidenti" su cui dobbiamo prendere posizione, scegliere, decidere, sono a loro volta risposte di cui abbiamo dimenticato le domande.

L'uomo è "animale simbolico" (Cassirer, 1953): il mondo, per così dire, esiste nei nostri sguardi. Possiamo scegliere e agire dentro ciò che riu-

sciamo o vogliamo vedere, a cui vogliamo o sappiamo dare voce. In greco antico vedere si dice *idein*, avere un'idea. È importante acquisire consapevolezza della centralità dei nostri sguardi. È qui la premessa di ogni forma di educazione etica, che è educazione alla responsabilità di fronte a ciò che esiste, ma che non può esistere indipendentemente da noi. E' *progetto* a lungo termine, forse non immediatamente spendibile per affrontare i problemi più urgenti, ma indispensabile, credo, per rinnovare la nostra possibilità di *pensare il futuro* che ci interpella tutti.

Ma come è possibile questo “educarsi”? Come imparare a *divenire soggetti* consapevoli nell'abitare la propria vita?

L'“animale simbolico”, si è detto, vive in mezzo ai suoi significati. E le parole con cui diamo voce al mondo sono *indizi* importanti della nostra presenza dentro tutto ciò che esiste. Le parole custodiscono scelte e sguardi, valori e significati quasi sempre impliciti, silenziosi, sedimentati nel tempo e dal tempo spesso resi conflittuali, perché le parole sono sempre in movimento. Capita così che dentro le stesse parole esprimiamo significati diversi, valori ambivalenti, di segno opposto, senza alcuna consapevolezza però di quel “giardino segreto” dell'etica custodito dentro le parole stesse. Interrogarsi sui significati impliciti nel nostro pensiero del mondo, sui significati impliciti nelle parole con cui diamo voce al mondo e ai suoi problemi, mi pare un approccio interessante per un'educazione che sia sorgente di crescita per le nostre responsabilità, individuali e collettive.

Soffermiamoci un momento sul concetto di “natura”, così centrale in ogni riflessione sull'ambiente. È *naturale*! È contro *natura*! Equilibrio *naturale*, rispetto della *natura*... ma quali scelte, quali valori impliciti, nutrono e hanno nutrito nel tempo queste parole?

Prendiamo, come esempio, una situazione emblematica e assai familiare: il pic-nic della domenica. Giusto due fotogrammi di un film assai scontato. Primo fotogramma, il “sogno” che nutre l'impresa: via dal cemento, dal traffico, dal rumore assordante, verso la *Natura*, pulita, incontaminata, verso i suoi piacevoli suoni e le sue armonie. Secondo fotogramma, i preparativi per realizzare il “sogno”: una bella cesta da riempire con panini imbottiti, patatine e snacks d'ogni genere, succhi di frutta in tetra-pack, tubetti di ketchup, e forse qualche lettura; una corsa, infine, dal benzinaio per non restare a secco dentro code assai probabili.

Analizziamo ora il primo fotogramma. Quale immagine della *natura* abita quell'*altrove simbolico* in cui prende corpo il nostro sogno di libertà? Non è difficile riconoscerci la rappresentazione di una *natura* che si esprime armoniosa e incontaminata nelle sue potenzialità e nella sua originaria purezza; una *natura* di cui ogni elemento (piante, fiori, animali) esprime forme e finalità che gli appartengono, “per natura” appunto. Tale rappresentazione rimanda senza dubbio a quella *natura* che “*non fa nulla invano*”; la *natura pensata* dentro lo sguardo scientifico di Aristotele e sedimentata nel tempo, lungo il cammino della nostra civiltà. *Natura-madre, madre-natura*, da non violare mai, come pure cantavano i poeti latini. Poiché ciò che “è naturale” non può – e nemmeno *deve* – essere altrimenti.

Ed eccoci al secondo fotogramma e ai gesti del tutto “naturali” dei preparativi: avvolgere i panini nella carta alluminio, prendere dal frigo il succo d’arancia controllando la data di scadenza in bella vista, correre dal benzinaio... Sono gesti, questi, che pescano la loro “naturalità” dentro un’immagine della *natura* totalmente modificata. Qui la *natura* è già implicitamente divenuta *risorsa* da piegare, con l’uso della tecnica, ai bisogni dell’uomo. La “naturalità” del nostro gesto rimanda a una *natura* divenuta *oggetto* di conoscenza e, attraverso la conoscenza, *oggetto* di dominio. Perché, come scrive Bacone all’inizio dell’età moderna, della *natura* bisogna carpire i segreti per imitarla e per dominarla a nostro vantaggio. Rispetto alla rappresentazione di una relazione armoniosa e materna, qui la relazione diventa in qualche modo competitiva: tuttavia, la “naturalità” che attribuiamo ai nostri gesti continua, senza rendersene conto, a pescare il suo significato dentro il fascino di un’idea di segno opposto; un’idea e una rappresentazione della *natura*, che tra l’altro ci inviterebbe a spremere le nostre arance dopo averle raccolte...

In altre parole, quando riconosciamo la “naturalità” dei nostri gesti, stiamo inconsapevolmente dentro una rappresentazione della *natura* del tutto incompatibile con la... “naturalità” stessa di quel gesto.

Molto spesso immagini ambivalenti come queste sostengono e nutrono il significato del nostro vissuto. Come appena visto, molto spesso percepiamo la naturalità di un gesto dentro un’idea di *natura* che quel gesto nemmeno renderebbe pensabile. Ciò presenta ricadute non trascurabili sul piano etico, ossia sulla percezione delle nostre scelte e delle nostre responsabilità. In effetti la “naturalità” di un gesto, o di una situazione, o di un comportamento collettivo, sembra dichiarare implicitamente una sua presunta totale autonomia rispetto a nostre scelte possibili. Invece non c’è scampo: la *natura* è sempre “*natura pensata*”. E se la *natura* è sempre in qualche modo costruzione simbolica, anche ciò che riteniamo “naturale” dipende da questo pensiero della *natura* ed esprime una forte funzione ideologica nel legittimare la realtà. Capita così che proprio in questi intrecci di “naturalità” ambivalenti e di segno opposto si annidino gli ostacoli più pericolosi alla presa di coscienza delle nostre responsabilità. Perché in questi intrecci impliciti la *natura* può esprimere, con maggior forza e senza denunciarli, i suoi intrinseci effetti ideologici, di cui primo protagonista fu lo stesso Aristotele, quando descrisse la “naturalità” dell’essere dello schiavo.

Gli intrecci di valori impliciti, custoditi dentro le parole con cui raccontiamo il mondo, sono fonte inconsapevole di quel disorientamento che spesso porta a guardare i problemi in modo parziale e contingente.

Questi intrecci impliciti rendono conflittuali le nostre idee e i nostri sentimenti, provocano comportamenti contraddittori e neutralizzano alla fine le nostre scelte. L’educazione etica è lavoro su se stessi: impegno a pensare meglio la *natura* di cui siamo parte. Impegno ad assumerci fino in fondo le responsabilità del nostro pensiero che sempre seleziona, sceglie e decide.

Riferimenti bibliografici

Testi classici citati

Aristotele, *Metafisica, Opere biologiche, La Politica*

Bacone, F., *Novum Organum, La nuova Atlantide*

Platone, *Protagora, La Repubblica*

Autori citati

Bertola, L. (2004). *Ethique & Education. Un autre regard*. Nice: Paradimge-Idéa.

Cassirer, E. (1953). *The Philosophy of Symbolic Forms*. Yale University Press.

Cassirer, E. (1976). *Essai sur l'homme*, Paris : Ed. de Minuit.

Natoli, S. (1997). *Dizionario dei vizi e delle virtù*, Milano: Feltrinelli.

Natoli, S. (2000). *La felicità di questa vita*. Milano: Mondatori.

THE EARTH CHARTER IN PRACTICE: AN ETHICAL VISION FOR ENVIRONMENTAL EDUCATION

Peter Blaze Corcoran

*Center for Environmental and Sustainability Education, Florida
Gulf Coast University, e-mail: pcorcora@fgcu.edu*

In Part One of this talk, I will begin with a definition of the Earth Charter, then provide a brief historical review of its provenance and intellectual architecture. In Part Two, I will describe the results of an informal formative research project on the Earth Charter in practice. In Part Three, I will speak of the Earth Charter as a useful and practical vision in education.

Part One

The Earth Charter is a declaration of fundamental ethical principles for building a just, sustainable, and peaceful global society. It seeks to inspire in all peoples a sense of global interdependence and shared responsibility for the well-being of the whole human family and the larger living world. As early as 1987, the Brundtland Commission wisely saw the need for "...a new charter to guide state behaviour in the transition to sustainable development" (p. 332). This charter became the Earth Charter and it became a guide to much more than the behaviour of states.

I believe the Earth Charter is an inclusive, ethical vision that can guide action of all kinds toward a sustainable world in which we recognize our mutual destiny and responsibility.

The drafting of an Earth Charter was part of the unfinished business of the 1992 Rio Earth Summit. In 1994, Maurice F. Strong, Secretary General of the Earth Summit and Chairman of the Earth Council, and Mikhail Gorbachev, the President of Green Cross International, launched a new Earth Charter initiative in The Hague with support from the Dutch government. An Earth Charter Commission was formed in 1997 to oversee the project, and an Earth Charter Secretariat was established at the Earth Council in Costa Rica.

To the best of our knowledge, the Earth Charter Initiative has involved the most open and participatory consultation process ever conducted in connection with the drafting of an international document. Tens of thousands of individuals and hundreds of organizations from all regions of the world, different cultures, and diverse sectors of society have participated.

The Charter has been shaped by experts, government and civil society leaders, students, and representatives from indigenous groups and grass-roots communities. I believe it is an important expression of the hopes and aspirations of the emerging global society. It is part of a growing worldwide

people's movement pursuing major challenges in our values and institutions in order to ensure a better future for all. As a result of this process, it is, truly, a people's charter.

A final version of the document was released by the Earth Charter Commission in March 2000, and a new phase of the Earth Charter Initiative began, which involved circulation of the document as a people's treaty throughout the world in an effort to promote awareness and commitment to a sustainable way of life. The major objectives of the Earth Charter Initiative are to promote a worldwide dialogue on shared values and global ethics, to set forth a succinct and inspiring vision of fundamental ethical principles for sustainable development, and to circulate the Earth Charter throughout the world as a people's treaty, promoting awareness, commitment, and implementation of Earth Charter values.

I believe the integrated perspective of the Earth Charter circumscribes a pedagogy for the future of environmental education. The need for such a perspective in education is first made explicit in the Preamble to the Earth Charter. Describing the cosmological and ecological context within which human activities take place and highlighting the challenges and opportunities before us, the Preamble Urges that we join together

to bring forth a sustainable global society founded on respect for nature, universal human rights, economic justice, and a culture of peace.

Following the Preamble, the interdependent nature of the social, economic and environmental challenges that confront us is reflected in the four Parts into which the Earth Charter Principles are organized, i.e., respect and care for the community of life, ecological integrity, social and economic justice, and democracy, non-violence and peace. Earth Part of the Earth Charter consists of four main Principles, which, in turn, are elaborated by supporting sub-principles.

Part Two

I have since the launch of the Earth Charter in 2000 been looking for examples of how it is put to use in a variety of contexts. I was also drawn to how Earth Charter Commissioners - those who wrote the document - used it in their lives. I asked the research question: *"How can an ethical vision be realized and be put into practice in our struggle to move toward a sustainable world?"*

My methodology was quite informal and non-rigorous. I went to those who knew the Earth Charter best and talked to them, wrote to them, asked them to share what they knew and what they were doing and to share the names of others whose work they knew. The result is the manuscript of a

book I have edited of essays called *The Earth Charter in Action: Toward a Sustainable World*.

I invited people who knew the Earth Charter well to write extended thematic essays on the six major Parts - Preamble, Parts I-IV, and The Way Forward. I invited those who use the Earth Charter in particular settings to write thematic essays on particular Principles and sub-principles. I invited those using the Earth Charter in specific ways to write project descriptive essays on their work as it relates to a particular Principle.

The result is sixty-two essays by seventy-four contributors. They are from thirty-two nations. We sought good gender balance, balance of northern and southern hemispheres, balance of generations – about 15% of the contributors are youth – diversity of cultures, geographies, faith traditions, and areas of application in law, diplomacy, art, education, and so on.

Part Three

We have been asked to reflect on common ideas. I hope that each of us as educators will do that so that certain themes and directions can emerge from the Congress. The first of these, for example, is “criticality”.

Environmental education is essentially normative. It includes the search for the kind of world we wish to live in and bring to realization. From an educational perspective, it is necessary such norms to be made explicit and critically examined, debated, tested, and applied.

The second is the “sustainability of teaching models” - integration into existing programs and with sound teaching. The pedagogy that has emerged as best for the Earth Charter is eco-pedagogy. It is well described by Angela Antunez and Moacir Gadotti or Paulo Freire Institute in Sao Paulo, Brazil.

We use the Earth Charter to achieve three key educational objectives which I believe can easily be integrated into existing programs:

- Consciousness-raising about the challenges and opportunities for sustainable development
- Application of values and ethical principles, to legal and global problems
- As a call for action and collaboration.

The Earth Charter’s vision is broad – encompassing primary, secondary, and tertiary education, community outreach, and professional development.

The third is “the evolutionary definition of sustainability”. This very complex notion – so difficult to achieve in practice – might well be advanced by the use of the Earth Charter because it could help resolve so many issues of cultural transferability, diverse ecologies, multiplicities of viewpoints, and complex relations among scales in environmental education. It can also do so through its integration of ideas – what I call the intellectual architecture, and in its growing and increasingly diverse use.

INTERAZIONI TRA ETICA ED AMBIENTE: APPROCCI VOLONTARI AL PROBLEMA AMBIENTALE

Sara Ianuario, Paola Pascale

Università degli Studi di Napoli "Parthenope"

Dottorato di Ricerca in "Economia delle risorse alimentari e dell'ambiente", saraianuario@libero.it; paola.pascale@libero.it

Introduzione

L'Etica Ambientale è un nuovo approccio alle problematiche ecologiche con l'obiettivo di indagare "razionalmente" le conseguenze dell'azione umana sull'ambiente attraverso un'analisi interdisciplinare, superando la visione separata e parziale dei problemi ambientali. L'evidenza dei rischi per l'ambiente, la consapevolezza dell'uso insostenibile delle risorse, la presa di coscienza e la formazione di una nuova sensibilità ecologica modificano la natura epistemologica del problema ambiente.

Il lavoro ha lo scopo di evidenziare i punti di contatto tra gli stakeholders nel perseguimento di una strategia di sviluppo sostenibile ed i loro contributi alla formazione di una coscienza ambientale.

Le origini dell'etica ambientale e le teorie di responsabilità morale verso la natura

L'etica ambientale trova la sua radice in Aldo Leopold (1949), che per primo dichiarò che l'origine della crisi ecologica era di tipo filosofico. L'etica ambientale diviene argomento d'etica applicata che esamina le basi morali della responsabilità dell'uomo verso la natura. Negli anni '90 si assiste alla creazione dell'International Society for Environmental Ethics (I-SEE), che partecipa al congresso dell'ONU sull'ambiente e sullo sviluppo a Rio de Janeiro nel '92. Inizia l'epoca dello sviluppo sostenibile¹, l'etica ambientale si arricchisce del concetto di sostenibilità e cerca metodologie per applicare la teoria in campo pratico. Inoltre, entra formalmente a far parte del documento dell'ambientalismo internazionale "Save the Earth, a Strategy for the '90". In tal modo, essa è entrata nel linguaggio corrente attraverso numerosi scambi d'informazione con le istituzioni e la politica internazionale.

1. Nel 1987, con il documento dal titolo "Our Common Future", elaborato nell'ambito dell'ONU, dalla World Commission on Environment and Development, presieduta da G.H. Brundtland, si giunse a una definizione di sviluppo sostenibile come quel processo attraverso il quale è possibile soddisfare le necessità delle generazioni presenti senza compromettere le necessità delle generazioni future.

Esistono numerose teorie di responsabilità morale dell'uomo verso la natura: la teoria "antropocentrica", la teoria "ecocentrica" e l'ipotesi Gaia.

Inoltre, esistono numerose teorie della giustizia che affrontano il problema della distribuzione delle risorse tra le generazioni presenti e quelle future tra cui il contrattualismo, la teoria dei diritti, l'approccio della pari disponibilità delle risorse. Tutte le teorie enunciate dichiarano necessario, al fine di uno sviluppo economico sostenibile, il trasferimento di uno stock intatto di risorse. Dunque, il principio di sostenibilità è abbastanza generale da comprendere i problemi dell'etica ambientale ed il soddisfacimento dell'obiettivo d'equità intergenerazionale.

Quadro istituzionale

L'autorità pubblica promuove lo sviluppo sostenibile attraverso il controllo delle esternalità negative provocate dall'attività umana sull'ambiente, con l'obiettivo d'internalizzarle e di annullare il divario costi/benefici sociali e privati. Il controllo delle esternalità negative è realizzato attraverso diverse categorie di strumenti: le norme di comando e di controllo e gli incentivi di mercato. La scelta del tipo di strumento da adottare dipende dagli obiettivi della politica di controllo, dalla valutazione degli strumenti e delle tecnologie disponibili, dall'ammontare dei costi sociali derivanti da tale controllo e dai relativi effetti distributivi.

I sistemi economici industrializzati hanno solitamente utilizzato gli strumenti normativi; negli ultimi anni si assiste ad un'inversione di tendenza e gli strumenti di natura economica sembrano ottenere maggiore importanza. Tale cambiamento deriva sia da un'evoluzione dell'approccio di controllo delle esternalità negative verso obiettivi di prevenzione sia dalla capacità di tali strumenti di aumentare le entrate pubbliche.

Uno degli strumenti individuati a livello mondiale e comunitario per indirizzare il modello produttivo verso un modello di sviluppo sostenibile è la certificazione ambientale volontaria, basato sul superamento della vecchia logica del "command and control" a favore di una nuova logica basata sul comportamento "proattivo" delle imprese, stimulate dal mercato a migliorare le prestazioni ambientali dei propri prodotti e servizi. La certificazione ambientale volontaria si esplica nell'implementazione di un Sistema di Gestione Ambientale da parte dell'azienda. Introdotti negli anni '90 con le prime norme nazionali sono stati unificati a livello mondiale ed europeo con gli standard ISO 14001 ed EMAS. I due sistemi presentano delle differenze, ma sono entrambi finalizzati all'implementazione di un SGA che consenta di attuare un miglioramento continuo delle prestazioni ambientali.

Comportamenti "virtuosi" degli operatori economici

Le imprese, i consumatori e le associazioni hanno dato un notevole contributo per lo sviluppo di una coscienza ambientale. Le prime si sono dotate di codici di condotta sociali ed ambientali attuando, in tal modo, una ge-

stione responsabile della propria attività economica. Un esempio è il bilancio ambientale, processo di rendicontazione dell'impatto di una organizzazione sull'ambiente, in termini di uso delle risorse e di emissioni prodotte.

I consumatori dei paesi a più alto reddito sono sempre più consapevoli del degrado ambientale provocato dagli attuali sistemi produttivi e, convinti di poter esercitare delle pressioni alle aziende, si orientano verso prodotti a più basso impatto ambientale. Il consumatore rappresenta un elemento chiave nell'insostenibilità dell'attuale sistema economico e può diventare il punto di forza di un sistema completamente diverso attraverso l'esercizio della propria sovranità di consumatore e svolgendo una funzione d'indirizzo produttivo, cioè riappropriarsi della possibilità di decidere ciò che si produce. Consumare criticamente significa adottare un comportamento d'acquisto costante, basato sulla scelta di precisi criteri di sobrietà: ridurre, recuperare, riparare, rispettare.

In tal modo s'instaura tra le imprese una nuova forma di concorrenza, basata non più sulla sola competizione di prezzo (*price competition*) ma anche sulle scelte sociali ed ambientali che possono contribuire a differenziare notevolmente un prodotto da un altro (*non price competition*).

I parametri per la scelta di un prodotto si basano sull'impatto sociale ed ambientale della produzione e si riferiscono sia al prodotto sia al comportamento del produttore.

Anche nel settore finanziario i consumatori chiedono strumenti specifici per premiare le aziende che adottano comportamenti virtuosi. Da qui, il crescere del fenomeno dei fondi etici verdi e degli indici azionari. Il Natur-Aktien-Index è un indice ambientale creato nel 1997 e comprende 25 società² quotate sui diversi mercati mondiali, scelte sulla base dei seguenti criteri: essere un pioniere in materia ecologica; avere strategie d'eco-efficienza e di risparmio energetico; non appartenere a settori produttivi che possono provocare effetti nocivi per lo sviluppo e la salute; essere consolidato sul mercato, con un giro d'affari di oltre 48 milioni d'euro.

Inoltre, negli ultimi anni, sono nati due strumenti operativi di natura associativa e solidale: i Gruppi d'Acquisto Solidale (GAS) e la campagna dei Bilanci di Giustizia. I GAS sono esperienze nel campo del consumo critico e nascono dall'esigenza di creare un'alternativa all'attuale situazione di mercato. La campagna Bilanci di Giustizia nasce nel 1993 con l'obiettivo di sperimentare, con un consistente numero di nuclei familiari, le possibilità di "spostamento" da consumi dannosi per la salute, per l'ambiente e per le popolazioni del Sud del mondo, a prodotti più sani, che non incidono in modo irreparabile sulle risorse naturali e che riducono i meccanismi di sfruttamento nelle regioni sottosviluppate.

Infine la società civile, soprattutto attraverso le associazioni ambientaliste, continua a denunciare la necessità di un cambiamento "globale" ed a vigilare sull'operato delle istituzioni e delle imprese.

2. Dati aggiornati al 31/12/2004, disponibili sul sito <http://www.sustainable-investment.org>

Rappresentano dei “gruppi di pressione” notevoli che pongono all’attenzione dell’opinione pubblica le questioni più importanti e spesso riescono a cambiare “le regole del gioco”.

Conclusioni

La tematica ecologica è inscindibile dalla dimensione politica ed economica e la sua natura “globale” è prioritaria. L’etica ambientale non è solo un modo di elaborare una normativa che ordina il rapporto con la natura ma uno strumento utile ad inquadrare, in una prospettiva globale e sistemica, i problemi ambientali.

L’elaborazione di una nuova etica del vivente è una delle principali necessità teoriche e pratiche per la tanto auspicata era ecologica.

Essa non può tuttavia avvenire se non in una chiave “complessa”, attraverso il superamento della frammentazione del sapere, dell’isolamento delle discipline, della parzialità delle strategie, dell’antinomia tra atteggiamenti scientifici e atteggiamenti emotivi.

Occorre, in definitiva, un nuovo generale paradigma ecologico che riesca a condurre, finalmente, ad una nuova cultura dell’ambiente.

Riferimenti bibliografici

- Centro Nuovo Modello di Sviluppo. (2003). *Nuova Guida al Consumo Critico*.
- Pearce, D.W. & Turner, R.K. (1998). *Economia delle risorse naturali e dell’ambiente*. Bologna: Il Mulino.
- Musu, I. (2000). *Introduzione all’economia dell’ambiente*. Bologna: Il Mulino.
- ISO. (2003). *The ISO survey of ISO 9001:2000 and ISO 14001 Certificates*.
- Pascale, D. & Morand, F. (2001). *L’investimento responsabile in Europa*. Observatoire de la Finance de Genève.

VALORES Y MEDIO AMBIENTE

**Maria del Carmen Macías-Huerta,
Juana Elena Macias-Huerta, Galvan Escobar Alberto**
*Profesor -Investigador. Departamento de Geografía. CUCSH,
Universidad de Guadalajara*

Justificación

Durante los Setenta comenzó a manifestarse una preocupación mundial por el comportamiento del ser humano y sus consecuencias en todos los ámbitos. Algunas de las causas son la pérdida de conciencia ambiental, descuido en la educación (entendida como la formación total del ser humano), y pérdida de valores.

Así comienzan a surgir una serie de corrientes en el pensamiento social dirigidas a la búsqueda de soluciones. En los Noventa el Paradigma “Desarrollo Sustentable”, resurge el “humanismo”, y destacan elementos como: rescate de Normas Morales y la Ética, la Libertad, la Democracia, y los Derechos Humanos, recordando que los responsables de los cambios “positivos y negativos” que tiene el entorno, natural y social, es la población que ahí vive.

La sociedad no es ajena a ello, sino que se ha visto involucrada en el proceso, ya que un objetivo del nuevo paradigma es generar un cambio positivo en el comportamiento humano, a través de la conformación de una conciencia ambiental y social.

Se debe aceptar que parte de la función social como miembros de un grupo es la transmisión de las nuevas corrientes a los jóvenes, tomando en cuenta que la mejor enseñanza es el ejemplo. Para lograrlo la sociedad debe ejercer principios tales como Democracia, Libertad e Igualdad, pero para que sean realmente practicadas, no se debe olvidar que están sustentadas en valores como Respeto, Responsabilidad y Honestidad.

Teorías y paradigmas

En los Cincuenta se comenzó a confundirse la palabra Educación con Instrucción Académica, por lo que parte de la responsabilidad de la formación de niños y adolescentes recayó en los docentes, dejando de lado la formación “moral” de las nuevas generaciones. La cuestión de los valores pasó a ser cosa de “rucos”, olvidando que estos permiten que una sociedad crezca de manera sana, pacífica y ejerciendo sus derechos. En los Sesentas aparece una nueva corriente (que ha sido desvirtuada) apoyada por los jóvenes, el movimiento “Hippie”, que empezó a llamar la atención de la

sociedad hacia el daño en el entorno, y pedía volver a una vida más sencilla, que no agrediera a la naturaleza.

Durante los Setenta, algunas porciones de la sociedad giraron su mirada hacia la cultura oriental, en busca de la recuperación de las formas de crecimiento espiritual y de valores, culpando al proceso de desarrollo de los cambios sociales operados, promoviendo el consumismo y la idea de que lo material satisface las aspiraciones humanas; a la industrialización y la incorporación de la mano de obra femenina, lo que propicia la disgregación social. Hay que recordar que Desarrollo Económico se define como:

la distribución social de los beneficios que deja el proceso económico de un territorio, traducido en la mejoría de las condiciones de vida, a través de elementos como: servicios públicos, (educación, agua potable, electricidad y drenaje, entre otros); ingreso y seguridad del trabajo. Se media a través de niveles de Bienestar Social, lo cual se basa en estadísticas.

Este materializó los factores de satisfacción humana, dejando de lado la parte de formación y crecimiento interno de los seres humanos.

Es hasta finales de los Ochenta que comienza una preocupación por la situación del medio ambiente, entendido como la alteración de los fenómenos naturales y la problemática social (aumento de población con adicciones, delincuencia, dictadura, represiones, y enfermedades mentales, entre otros). Es por ello que el concepto de Desarrollo se enriquece y se transforma en Desarrollo Sustentable, entendido como la aplicación de nuevas formas y técnicas de explotación de los recursos para satisfacer las necesidades sociales de manera racional, respetando los ciclos de la naturaleza, y esas necesidades son tanto físicas como intelectuales y espirituales. Así, su medida de base se transforma término Calidad de Vida.

Así, el proceso económico debe unirse al Humanismo, donde lo más importante es precisamente el desarrollo integral del hombre, por lo que Calidad de vida es un termino que abarca la satisfacción de las necesidades materiales de la sociedad, así como las no materiales, como esparcimiento, recreación, descanso, tranquilidad y seguridad, entre muchos otros. Para lograr esto, las sociedades deben ejercer principios tales como Democracia, Libertad e Igualdad. Para que estas sean realmente practicadas no debemos olvidar que están sustentadas en valores como Respeto, Responsabilidad y Honestidad, entre otros.

Los valores sociales e individuales

La filosofía maneja esta vertiente del pensamiento humano, a través de la axiología, definida como la parte de la Filosofía que estudia los

valores, especialmente morales. Esta divide los Valores sociales, denominándolos “moral”, y los individuales, a los engloba en la “ética”. En ambos casos los valores principales se aplican de manera directa, pero además se debe aceptar que si un valor no se aplica en lo individual, no se ejercerá hacia los demás miembros de la sociedad.

La moral es un elemento que se asocia a las creencias religiosas, y a veces esta responsabilidad de la educación “espiritual” se les deja a ellas, por lo que la moral para muchos es cosa de curas, padres, pastores o cualquier otra entidad similar, cuando la “moral social” también debería emanar del núcleo familiar, en principio, y posteriormente del resto de los elementos formadores de individuos (profesores, guías espirituales, etc.).

La ética, por otro lado, es algo que muchos creen solo se debe aplicar en cuanto a la profesión que se desempeña, pero la filosofía marca que el comportamiento “ético” debe darse en cualquier actividad que se desempeñe.

Los valores en México

Para México concretamente existe una gran variedad de estudios para determinar los valores de su sociedad.

Por ejemplo en el realizado por Castrejón (1995), se determina que para la sociedad mexicana sus principales valores culturales, los cuales se pueden clasificar en grupos según su incidencia en la sociedad, son:

- *Calidad de Vida*: Familia, Dignidad y Ecología
- *Nivel de vida*: Modernidad, Calidad y Productividad
- *Cultura cívica*: *Civilidad, Democracia y Solidaridad, permite conservar la identidad nacional.*

Estos valores son los que permitirán cambiar actitudes y costumbres que tiene que ver con la apatía, el “*ahí se va*”, el “*San Lunes*”, y el “*para que lo hago si nada cambia*”, entre otras, modificando la imagen del mexicano, en el interior y hacia el exterior de la sociedad local; y también le insertan en los cambios propuestos por el Desarrollo Sustentable.

Los valores, por ser una norma de comportamiento se reflejan y aprenden en todos y cada uno de los ámbitos de convivencia del hombre: en la escuela, el trabajo, el hogar y la política, entre otros.

Los valores ambientales

La transmisión de valores debe darse a través del ejercicio y la práctica en la vida diaria, en la participación como ciudadano crítico y responsable, respetando los ciclos naturales y aprovechando realmente los recursos que tenemos a nuestro alcance, sin desperdiciar, ni ensuciar aquellos que no utilizaremos, ya que no nos pertenecen en exclusividad, sino que son propiedad de toda la sociedad, actual y futuras.

Los principales que se deben transmitir son Respeto, Responsabilidad y Honestidad, a través del ejemplo, como respetar al entorno, ser responsables en la utilización de los recursos, y ser honestos con la sociedad y con nosotros mismos. Definir estos conceptos es difícil, por lo que su forma más sencilla es la mas clara:

- *Respeto*: Capacidad de un individuo de actuar con la verdad de acuerdo a normas morales.
- *Responsabilidad*: Afrontar los compromisos y las consecuencias de las decisiones propias.
- *Honestidad*: Actuar con la verdad.

Enseñar a jóvenes y niños el Respeto implica que tome conciencia de respetarse primero así mismo, en su cuerpo, como en su mente. El respeto a los demás se muestra a través del respeto a la naturaleza y sus procesos, a los grupos sociales distintos al nuestro, por edad, sexo y modo de vida, y a la patria y sus símbolos.

La Responsabilidad, también tiene un factor individual y un factor social. En lo individual es sobre su propio cuerpo y sus acciones, a cuidar su salud, cumplir con los compromisos y obligaciones. En el entorno, social la responsabilidad se manifiesta en la solidaridad social, el cumplimiento de las obligaciones ciudadanas, y el cuidado del medio ambiente, natural y social, entre otros.

La Honestidad es algo más que no tomar lo ajeno; es entre otras cosas, aprender a no engañarnos a nosotros mismos, y por lo tanto a los demás; darle su justo valor a las cosas y las personas, que en el caso de los docentes se refleja al aplicar parámetros subjetivos al evaluar (simpatías y antipatías, o intereses personales, económicos o de trabajo).

Con esto no queremos decir que deseamos seres perfectos, sino tan solo mejores seres humanos, que conformen una sociedad de mayor calidad y mejor comportamiento que la actual. Pero hay que recordar que los valores ambientales deber ser enseñados a través del ejemplo, de un conjunto cultural y de la vida diaria, de tal manera que sean parte intrínseca de su forma de vida, del comportamiento diario.

Por lo que además a través de los 3 valores mencionados, otros más como libertad, pulcritud, sencillez y apreciación de lo bello, se debe crear una conciencia ambiental, donde se entendiera que el ser humano es parte del mismo, y que cada agresión al medio ambiente, es a la sociedad misma, y por lo tanto, a uno mismo. Esta conciencia ambiental debe dejarles claro que cuando se habla de medio ambiente, no solo nos referimos a la naturaleza, sino a todo lo que nos rodea. Sin embargo, también se debe considerar que el entorno es un “todo”, por lo que el daño que se haga en un lugar, repercutirá necesariamente en otras áreas.

Es aquí cuando entra una frase actual: “*actuar localmente para influir globalmente*”, que para muchos es criticada pero que permite quitar los muchos pretextos para hacer algo, entre ellas encontramos: “*para que hacer algo si nadie más lo hace*”, o “*que gano con poner remedio a lo*

pequeño, si nadie actúa en lo grande”. Es por ello que debemos crear una conciencia ambiental más real y efectiva, principalmente en las nuevas generaciones, las cuales no están tan viciadas, ni mal acostumbradas.

Referencias bibliograficas

Castrejón Díez, J. (1995). *La política según los Mexicanos*. México: Ed. Océano.

LE IMPLICAZIONI ETICHE DELLA COMPLESSA RELAZIONE NATURA/CULTURA

Gianni Vercellone

Agenzia Regionale Protezione Ambientale del Piemonte ARPA

Quale legame c'è tra natura e etica? In base al nostro comportamento verso la natura – rispetto, indifferenza, distruzione – noi trasmettiamo un valore, veicoliamo ad altri una considerazione valoriale della natura.

Quindi con l'insieme dei nostri comportamenti attribuiamo o neghiamo valore alla natura. Ad esempio, se la natura è considerata un bene da rispettare o da proteggere, il comportamento dovrebbe essere conseguente, ma non sempre è così. Se la natura in sé stessa è considerata un bene, allora ingloba in sé un valore positivo.

In altri casi invece la natura è stata considerata terra di nessuno, una *waste land* e quindi valorialmente indifferente. Basti pensare alla legislazione italiana: nella nostra splendida Costituzione, non c'è alcuna norma che tuteli l'ambiente.

Sovente invece, soprattutto a partire dalla metà dell'800, è accaduto che la natura sia stata ridotta a dato, a cosa, a bene strumentale a disposizione dell'uomo, a oggetto erroneamente ritenuto infinito da sfruttare: l'ambiente, la natura sono stati sempre più concepiti quindi come qualcosa da cui ricavare una ricchezza privata. In termini giuridici le cose di tutti come il cielo, il mare, i fiumi, le spiagge ecc., sono state considerate *res nullius*, cose di nessuno.

Cosa ha autorizzato gran parte dell'umanità a sfruttare, a esercitare un potere utilitaristico?

L'interrogativo che dobbiamo porci è: tale atteggiamento è naturalmente umano o appartiene ad una cultura o al suo declino?

Si potrebbero sussumere questi concetti in coppie polari d'opposizione:

NATURA ridotta
in dato da vita attiva
in oggetto da soggetto
in strumento da valore in sé.

Questa concettualizzazione non appartiene a tutte le culture, ma è tipica della civiltà occidentale, che ha dato vita e fatto fiorire le tecniche e l'industria. Forse è il caso d'indagare le cause che hanno consentito l'affermarsi di questa trasmutazione di valori e la possibilità di agire mitigando la tendenza attuale.

Excursus storico antropologico

Le civiltà che vivevano in equilibrio con la natura, erano consapevoli di essere inserite in un ambiente interattivo, in un ecosistema. Agli albori dell'umanità, le comunità si confrontavano con il problema drammatico della sopravvivenza. Necessariamente il comportamento individuale era regolato collettivamente, dando vita ad un sistema con un doppio legame uomo-ambiente-comunità.

Dalla seconda metà circa dell'ottocento inizia a venir meno la dimensione rurale in gran parte delle nazioni. Lo sviluppo dell'industria è la conseguenza diretta dell'affermarsi delle tecniche e della scienza (i pericoli di questo stato di cose sono stati denunciati negli anni '60-'70 con profetica intuizione nel nostro Paese da intellettuali come Pasolini).

Un peso non marginale in questo contesto è dato dalla nostra matrice culturale di derivazione neoplatonica e cristiana, che attribuisce all'uomo signoria sul creato. Oggi, forse con colpevole ritardo, ci si avvede che quella tradizione si poteva leggere anche come tutela e conservazione della natura. Si pensi a San Francesco d'Assisi e al suo poetico "*Cantico delle creature*": in quest'apologo medievale già si percepiscono i concetti per cui l'ambiente si deve sentire e tenere come un tutto.

L'etica ha a che vedere con leggi e comportamenti.

Il contatto con la natura, con la terra, con gli ambienti naturali sembra che in passato avesse di per sé una funzione educativa, formativa. La natura era da seguire nei suoi ritmi, bisognava dare tempo alle piante di crescere, c'era - c'è ancora? - un tempo per la semina e uno per la potatura, la luna dal cielo regolava un calendario di cicli d'azione per gli uomini sulla terra. Allo stesso modo la forza del mare e del vento dovevano essere valutate da pescatori e marinai.

C'era un'incognita nella natura, qualcosa di sconosciuto. Questa "x", questo limite della conoscenza umana, era forse ciò che tratteneva l'uomo dall'agire estromettendo se stesso dal resto della natura. Il legame con l'etica non era dato dalla cultura ma dalla natura e la natura era riconosciuta come valore per la sopravvivenza e allo stesso tempo come forza che in qualche modo limitava l'agire dell'uomo.

L'uomo, con la conoscenza scientifica e la tecnica, ha pensato di poter dominare la natura e ha disimparato a considerare la natura come soggetto, come forza. Oggi la nostra cultura, vista l'illusorietà di quella gabbia di razionalità in cui abbiamo tentato di relegare invano la natura, ci impone una nuova sfida: recuperare l'equilibrio naturale e trasformare il dato in vita, cosicché la natura possa ritrasformarsi in valore, e questo in comportamenti. Con un linguaggio che tutti riconosciamo potremmo chiamare questo passaggio come scoperta del principio di sostenibilità.

La sfida ci è lanciata anche dal fatto che dalla scienza, che è lo studio delle cose, dell'esserci degli oggetti, ci siamo accorti che non si può ricavare

un dover essere, un'etica. Per la scienza e i suoi tecnici, tutte le scoperte e le azioni da queste derivate sono eticamente uguali: c'è un impulso incontrollabile negli scienziati a realizzare tutto ciò che è possibile.

Attorno a noi oggi tutto sembra mosso dal vettore cultura e non dalla natura. È un modello onnivoro che ha asservito e trasformato tutto in oggetto. Lo sfondo sociale del sapere tecnico scientifico è dominato dall'individualismo etico e dal relativismo di fondo.

Il mondo della natura, per contro, non risponde affatto a dinamiche locali. Il sistema ambientale invece è un sistema globale. Quindi a questa complessità naturale/globale, il nostro sistema culturale attualmente vincente, ha risposto in modo parziale, settoriale e locale e perciò insufficiente. Le conseguenze, anche recenti (si pensi ai vari *Katrina* e *Rita*, all'effetto serra, allo scioglimento dei ghiacci polari, al riscaldamento al di sopra della media degli ultimi cinque anni, ecc.), delle nostre azioni sull'ambiente stanno convincendo molti scienziati inizialmente scettici, che i fenomeni citati non sono soltanto naturali ma, per così dire, potenziati, resi più devastanti, fuori scala, dalle azioni dell'uomo.

L'uomo vive nel microcosmo della propria individualità, del proprio interesse particolare e si è come dimenticato del macrocosmo in cui è inserita la sua vita e il suo agire. Occorre ripensare le relazioni nel significato etimologico della parola piuttosto che per settori di reale.

I filosofi cinici si ritenevano cittadini del mondo e il mondo richiede cittadini globali nella considerazione della natura. Si impone un discorso universale, che le religioni non hanno realizzato, le utopie neppure, che comporta una virata culturale. Sono proprio le emergenze che ci impongono di ripiasmare una rivoluzione valoriale che tende ad un'etica universale.

È l'idea greca della necessità, dell'*ananke*, che ritorna e con essa paradossalmente torna d'attualità Rousseau e la sua idea di "natura" che ha una funzione pedagogica.

Se effettivamente la natura è fonte d'educazione, forse oggi più che mai abbiamo bisogno di uno stato di diritto che rediga una legge per, anziché di, natura. Il vizio o pregiudizio antropocentrico si è infatti ripercosso sulle teorie del diritto a partire dal giusnaturalismo: la legge di natura considerava soltanto le tendenze insite nell'umanità e le sue esigenze. Molti secoli erano passati da quando un unico *logos* presiedeva insieme i ritmi e gli istinti naturali e la ragione umana. L'etica stoica prescriveva all'uomo di seguire il dovere, ma unico era il respiro del cosmo e la legge che governava uomini ed animali. Il *logos* abbracciava ogni cosa, non vi erano cesure nell'universo e la legge di natura accomunava ogni realtà.

L'etica universale chiede oggi, alla ragione dell'uomo, di essere scritta e praticata dagli uomini per la natura e per se stessi.