



LEGAMBIENTE
SCUOLA E FORMAZIONE

PRIMO CONGRESSO NAZIONALE
Roma 3 e 4 ottobre 2003

LA CONOSCENZA È UN VALORE SOCIALE

Informazione, Educazione, Istruzione, Formazione, Ricerca
per essere protagonisti
nel mondo della globalizzazione nel proprio territorio

*“Tutti vi dicono fatti e non parole. Io vi dico parole parole parole,
solo se capirete le parole allora vedrete i fatti”*

Roberto Benigni

“L’identità non è data una volta per tutte, si costruisce e si trasforma durante tutta l’esistenza”

Amin Maalouf, L’Identità

“Pochi giorni fa, in una scuola elementare, domandai ai bambini quali erano i loro sogni per il futuro. Ha risposto subito Massimo: “diventare miliardario!”. Sogno, condiviso dagli altri bambini, che ci fa riflettere.

Oggi è difficile educare perché il nostro impegno di formare, a scuola, il cittadino che collabora, che antepone il bene comune a quello egoista, che rispetta e aiuta gli altri, è quotidianamente vanificato dai modelli proposti da chi possiede i mezzi per illudere che la felicità è nel denaro, nel potere, nell’emergere con tutti i mezzi, compresa la violenza.

A questa forza perversa noi dobbiamo contrapporre l’educazione dei sentimenti: parlare di amore a chi crede nella violenza, parlare di pace preventiva a chi vuole la guerra.

Dobbiamo imparare a fare le cose difficili, come disse Gianni Rodari in una delle sue ultime poesie: parlare al sordo, mostrare la rosa al cieco, liberare gli schiavi che si credono liberi.”

Mario Lodi, saluto al Convegno “Educare è difficile”, Legambiente - MCE Perugia marzo 2003

*“Lei, Giovanna, deve pretendere di vivere in un mondo migliore, non solo sognarlo”
dal film “La finestra di fronte” di Ozpetek*

INDICE

Parte prima

GLI SCENARI

- 1. Questione ambientale e conoscenza**
- 2. La società della conoscenza**
- 3. Tendenze paradossali**
- 4. Una forbice sempre più aperta**
- 5. Scenari possibili**
- 6. Il retroterra culturale ed ideologico**
- 7. Non tutte le ciambelle ...**
- 8. Tentativi di pedagogia**
- 9. Una scuola diversa è possibile – il caso Italia**
- 10. Un profilo possibile, anzi necessario**
- 11. Analfabetismi vecchi e nuovi**
- 12. Il valore della dimensione locale**
- 13. Bambini e ragazzi per il diritto all'identità**
- 14. Un'autonomia autorevole**
- 15. Le buone pratiche educative**

Parte prima

GLI SCENARI

1. Questione ambientale e conoscenza.

La questione ambientale presenta oggi una grande **rilevanza sociale**. Non solo, e non tanto, perché è una questione generale che riguarda tutti, in tutte le parti del mondo, ma soprattutto perché sono sempre più evidenti gli intrecci tra equilibri ambientali ed equità sociale.

Lo squilibrio tra Nord e Sud del Mondo nell'accesso alle risorse del Pianeta va peggiorando, il degrado ambientale colpisce soprattutto i più poveri, le "catastrofi" naturali di anno in anno creano profughi ambientali e nuova povertà, l'approvvigionamento energetico è all'origine delle "guerre preventive", le mutazioni climatiche determinano sofferenze umane e pesano sulle condizioni di vita di centinaia di milioni di persone.

La questione ambientale, per essere affrontata e risolta, ha bisogno di **sistemi formativi** di qualità perché ha bisogno di informazioni corrette, di diffusione di conoscenze e cultura in tutta la società, di capacità di ricerca ed innovazione. Non solo, la questione ambientale richiede anche consapevolezza delle sfide in campo, solidarietà, partecipazione delle persone e delle comunità. La questione ambientale pretende un mondo di pace e di cooperazione.

Si pongono nuove domande ai sistemi formativi mentre gli antichi nodi non sono ancora sciolti.

Per questo noi ambientalisti ci interroghiamo sulla qualità dei sistemi formativi nella convinzione che la **conoscenza** è un **valore sociale** da difendere ed un **bene pubblico** da incrementare.

In questa prospettiva riserviamo grande attenzione all'**informazione** che è un anello persistente nel percorso formativo di ogni individuo e la premessa indispensabile di ogni

percorso di promozione culturale, di miglioramento ambientale, di inclusione sociale. Soprattutto oggi, quando, nel mondo globale, aumentano gli spazi di circolazione delle idee e delle conoscenze, favoriti anche dai nuovi strumenti messi a disposizione dall'innovazione tecnologica che possono rappresentare uno straordinario ausilio in particolare per i Paesi poveri. Ma si moltiplicano anche i rischi di un controllo crescente dei mezzi di informazione da parte di interessi e poteri "forti" e di una conseguente omologazione culturale al "pensiero unico".

2. La società della conoscenza

In questi anni si è fatto un gran parlare di **società della conoscenza**, è stato lo slogan ispiratore delle politiche dell'istruzione che si sono succedute nel corso degli anni 90, ed ancora oggi.

Ma cosa si intende per società della conoscenza?

Who ? – la conoscenza chi riguarda, chi coinvolge, chi sono i soggetti protagonisti? Tutti, i migliori, quelli avvantaggiati dall'origine familiare,

What ? – quale conoscenza, cosa si deve conoscere? Cultura di base, cultura specialistica e compartimentata, cultura della complessità e dell'evoluzione

When ? – quando si deve apprendere, per quanto tempo, in quali periodi della vita? C'è un'età per apprendere, una per lavorare, una per aggiornarsi, o ci sono processi ricorsivi

Where ? – dove si impara, in quali luoghi? è un fatto privato e individuale oppure personale ed insieme collettivo, lo si può fare ovunque o serve la scuola pubblica, quale il ruolo dei luoghi informali e del territorio.....

Why ? – perché conoscere, a cosa deve servire la conoscenza? a lavorare, a essere cittadini consapevoli, è finalizzata allo sviluppo economico, alla crescita e all'autonomia personale, alla qualità del vivere sociale

Per noi le risposte valide sono solo quelle che vanno nella direzione di una società in cui la conoscenza è un **patrimonio sociale** a disposizione di tutti, un diritto di cittadinanza riconosciuto e perseguito, come opportunità per tutte le persone di poter partecipare, con sufficiente grado di consapevolezza, alle trasformazioni del proprio mondo, che si presenta sempre più complesso. Molti, anche tra noi, hanno pensato che “società della conoscenza” significasse automaticamente più conoscenza per tutti. Così non è stato e non è.

3. *Tendenze paradossali*

Oggi, in Italia e nel mondo, in controtendenza con quanto avvenuto nel XX secolo, emergono ipotesi e politiche che mirano a ridurre il valore sociale della conoscenza e a negare che la conoscenza sia un bene garantito dal sistema pubblico dell'istruzione. Queste tendenze possono apparire paradossali perché, oggi più che mai, un Paese incapace di investire in istruzione e ricerca si troverebbe di fronte a un pericoloso declino segnato (forse dall'aumento della ricchezza di pochi, ma certamente) dall'aumento della precarietà sociale, con il conseguente ampliamento delle aree di povertà e la diminuzione della speranza di miglioramento della qualità della vita.

Noi ambientalisti guardiamo con grande preoccupazione al rischio che in Italia e nel mondo aumenti l'ignoranza e si delineino tali scenari di declino. Non ci basta più sentir parlare di “società della conoscenza”, perché dietro lo slogan si nascondono punti di vista, approcci sociali, idee di istruzione molto diverse tra loro, e quella che oggi sembra prevalere è la subordinazione della “società della conoscenza” alla “economia della conoscenza”.

4. *Una forbice sempre più aperta*

In molti casi, quindi, è più corretto parlare semplicemente di “economia della

conoscenza”. Questo è tanto più vero sullo scenario mondiale, dove, nel corso dell'ultimo decennio la questione dell'educazione si è radicalmente modificata e si sono create nuove **divaricazioni tra Nord e Sud** del Mondo.

Nei **paesi ricchi** i settori industriali e dei servizi basati sulla conoscenza hanno superato i settori più tradizionali. Si è assistito ad una crescita accelerata del numero di brevetti e della proprietà intellettuale, concentrati per il 94% nei paesi sviluppati. L'economia dei paesi sviluppati è sempre più indirizzata verso le produzioni ad alto contenuto di Ricerca e Sviluppo e di tecnologia – solo l'Italia costituisce un'anomalia.

In Europa, tra il 1995 – 1999, l'occupazione nei settori caratterizzati da un alto input di ricerca e sviluppo, che impiegano mano d'opera con un livello di qualificazione superiore alla media, ed imperniati sulla titolarità dei diritti d'autore e sui brevetti, è cresciuta ad un tasso triplo rispetto alla media dell'industria e dei servizi, l'area orientata alla comunicazione e all'informazione ha avuto un tasso annuo di crescita più che doppio rispetto alla media – 6,4% annuo contro il 3% del resto dei servizi. Nel corso degli anni 90 gli investimenti ICT sono cresciuti ad un tasso del 3,4% annuo, mentre gli investimenti in capitale fisso – macchinari, edifici, ecc. – sono cresciuti ad un tasso del 2,2%

Negli anni 90 le domande di brevetto sono cresciute di oltre il 5% annuo, con una forte concentrazione nei settori delle biotecnologie (+10%) e dell'ICT (+8%).

Il 35% dei brevetti è registrato dagli Stati Uniti, il 32% da paesi dell'Unione Europea, e il 27% dal Giappone.

Nei **paesi poveri**, invece, si è registrato un rallentamento nel tasso di scolarizzazione rispetto ai venti anni precedenti (1960 – 80), che ha colpito soprattutto quei Paesi che partivano da condizioni più svantaggiate. Inoltre i programmi di “aggiustamento strutturale”, voluti dal FMI negli anni 80 e 90 per rimborsare il debito pubblico, hanno provocato, tra l'altro, anche una descolarizzazione massiccia nei paesi più

esposti, come conseguenza dei “risparmi” sul welfare (anche se ultimamente si registra qualche segnale in controtendenza, come ad esempio in Kenia). Nello stesso periodo le regole della proprietà intellettuale sono diventate un ostacolo alla diffusione della conoscenza e pongono una doppia barriera allo sviluppo per i paesi poveri: procedure troppo onerose per tutelare la proprietà e costi di brevetto che limitano l’accesso anche a beni essenziali, come ad esempio quelli farmaceutici.

Nel settore farmaceutico la brevettazione, imposta dalle multinazionali farmaceutiche, comporta costi da 3 a 10 volte superiori per farmaci essenziali e salvavita.

Nelle **politiche formative** l’affermazione dell’economia della conoscenza è stata accompagnata dalla convinzione che fosse necessario per l’insieme della forza lavoro, non solo per ristrette élité, dotarsi di un’elevata qualificazione (così nel documento di indirizzo comunitario dell’U.E. “verso una società conoscitiva” della Cresson), da qui la rilevanza economica degli investimenti nella formazione scolare e professionale e nell’aggiornamento (il così detto “capitale umano”). Recentemente anche il Governatore della Banca d’Italia Fazio si è visto costretto a ricordare che gli investimenti delle imprese in ricerca sono la via maestra per la loro crescita dimensionale e competitiva, mentre quelli pubblici in istruzione “consentono, dopo un limitato intervallo di tempo, un tasso di rendimento, a livello individuale, non distante dalle due cifre. Ed il rendimento sociale può risultare molto più alto”. Eppure nei paesi industrializzati si sta affermando il nuovo fenomeno dell’**analfabetismo** di ritorno, che, ad esempio, colpisce un adulto su cinque in Stati Uniti, Regno Unito ed Irlanda.

In parallelo si va delineando un fenomeno del tutto nuovo: l’**immigrazione di personale qualificato** dal Sud verso il Nord, che svolge ormai un ruolo fondamentale in settori cruciali ed è incoraggiato con leggi selettive da alcuni paesi di accoglienza (Australia, Canada, Giappone, Stati Uniti, ...). Ciò determina un ulteriore danno per le prospettive di sviluppo

dei paesi del Sud, privati delle loro risorse umane più istruite e competenti.

Inoltre, a valle di questi processi, si vengono configurando percezioni diverse del **valore sociale dell’istruzione**. Nel Sud del mondo il grado di istruzione è ancora un fattore di mobilità sociale, ed è quindi percepita come fattore progressivo. Nel Nord, si comincia a diffondere una percezione “difensiva” dell’istruzione e della formazione, sia a livello individuale che di sistema. Luciano Gallino sostiene che “elevati investimenti nel campo della formazione saranno necessari al Nord, anche solo per *non peggiorare* (sottolineatura nostra) ulteriormente i propri tassi di disoccupazione”.

In Italia le imprese investono in ricerca solo lo 0,5% del PIL, contro il 2% di Stati Uniti e Giappone e l’1,8% della Germania, mentre in Francia e Regno Unito investono da due a tre volte di più che in Italia. Le imprese italiane restano troppo piccole (6,3 addetti mediamente nel 2001) e non si avvalgono adeguatamente delle nuove tecnologie. In Italia solo il 10% degli italiani compresi tra 25 e 64 anni ha un titolo di istruzione universitario o postsecondario, contro il 36% degli Stati Uniti e il 30% di Giappone, Regno Unito, Svezia, Finlandia, Belgio.

Tra il 1970 ed il 2000 il tasso mondiale di alfabetizzazione degli adulti è passato dal 48% ad oltre il 72% , grazie soprattutto all’aumento del tasso di scolarizzazione. Ma a causa della crescita demografica il numero di analfabeti è aumentato del 24% tra il 1950 ed il 2000, passando da 705 a 875 milioni, di cui i due terzi donne, in particolare in Asia meridionale +124 mil. ed in Africa +74 mil. Circa 100 milioni di bambini risultano non scolarizzati a livello di insegnamento primario.

Con il 19% della popolazione mondiale i paesi dell’OCSE coprono l’84% delle spese mondiali per l’istruzione , contro il 16% riservato al 78,5% della popolazione che vive nei paesi in via di sviluppo.

“Negli Stati Uniti, per esempio, se si dovessero licenziare tutti i professori di origine straniera, che nelle facoltà tecnico – scientifiche costituiscono fino alla metà del corpo docente, con larga prevalenza degli asiatici, si bloccherebbe gran parte del sistema universitario” – L. Gallino, *Globalizzazione e disuguaglianze*

5. *Scenari possibili*

L'economia della conoscenza ha provocato e sta provocando due effetti sui **sistemi formativi**. Per un verso subordina la produzione di conoscenza ai bisogni dell'economia, per un altro ha bisogno di trasformare gli stessi “luoghi” che producono conoscenza in un settore appetibile per il mercato (anche a garanzia del primo aspetto), esponendo la capacità di investire in istruzione e formazione dell'intero sistema Paese ai “capricci” del mercato e alle esigenze delle multinazionali. Questi processi, a cui siamo profondamente contrari perché pensiamo che i sistemi di istruzione non possano essere affidati al mercato, per ora privilegiano l'istruzione scolastica superiore e quella universitaria.

Ma, a ben guardare, oggi si sta determinando un'ulteriore conseguenza che riguarda il **rapporto tra sistemi di istruzione nazionali e mercato del lavoro**. Infatti, anche nel campo della conoscenza si sta costruendo un mercato mondiale, gli operatori della conoscenza verranno cercati là dove sono più bravi e costano meno.

Tutto ciò provoca apertura agli investimenti delle multinazionali dei singoli sistemi nazionali ed aumento della competizione tra le persone formate, al di là dei confini nazionali. In molti casi, come è già avvenuto per le merci, per ridurre i costi converrà trasferire la formazione degli operatori della conoscenza in altri Paesi. Obiettivo perseguito (ma quanto praticabile?) sarà spendere sempre meno per il proprio sistema cercando le “risorse umane” sul mercato mondiale.

Per muoversi in questa direzione occorre smontare il sistema pubblico, ridurne i costi sostituendolo con un **servizio a domanda individuale**, più flessibile, più facilmente

organizzabile in segmenti gestiti da privati, dove tende a scomparire la funzione pubblica della scuola e la sua dimensione di luogo collettivo in cui si impara insieme ad altri. In questa prospettiva servirà una superficiale conoscenza di base per tutti, una più raffinata per coloro destinati a far parte della classe dirigente, ed una forte segmentazione dei saperi specialistici, in netto contrasto con quel “apprendere ad apprendere” che ha illuminato le teorie e le pratiche (poche a dire il vero) degli anni 80 e 90. Oltre al ritorno al ruolo selettivo e di controllo politico delle scuole, che devono far emergere i migliori per la competizione nazionale e internazionale. Qui le ragioni profonde di alcune riforme scolastiche in Europa ed in particolare in Italia.

6. *Il retroterra culturale ed ideologico*

Il disegno di revisione dei sistemi di istruzione e formazione richiama ed insieme promuove un impianto **culturale ed ideologico**, che mira ad una sempre più forte **“individualizzazione”** delle società.

La sfaccettata molteplicità del vivere, la complessità delle relazioni sociali, la ricchezza del confronto tra i valori e le culture si semplificano nella polarizzazione tra **mercato ed individui**. Il mercato è l'unica dimensione che conta davvero. Il mercato detta la scala dei valori. Il mercato è il regolatore sociale “senza se e senza ma”, in grado di garantire la moltiplicazione delle opportunità per i singoli individui.

Quanto tutto ciò sia solo un'operazione ideologica è sotto gli occhi di tutti. Nella realtà, per un verso, si mantengono le barriere protezionistiche ed i controlli monopolistici (agricoltura in Europa ed informazione in Italia sono un buon esempio), per un altro, aumenta la selezione sociale, aumenta la concentrazione della ricchezza, aumentano le disuguaglianze.

Questo impianto fortemente ideologico, e perciò stesso destinato a scontrarsi con resistenze e contraddizioni sempre rinascenti (la stessa forte caratteristica etica e valoriale del movimento new global ne è una conferma), provoca tra l'altro la rottura della coesione sociale, la messa in discussione dei valori

fondanti delle società democratiche, l'aumento della solitudine delle persone, ridotte ad una "folla di io" che esistono e valgono solo in quanto consumatori, in quanto "funzioni" del mercato. Perfino i monumenti hanno valore solo se hanno un prezzo, ecco quanto si è voluto comunicare, sul piano ideologico e simbolico, con la costituzione da parte del governo Berlusconi della Patrimonio spa. (l'agenzia a cui sono stati trasferiti tutti i beni culturali e demaniali dello Stato con l'incarico di venderli).

7. *Non tutte le ciambelle ...*

La fragilità ed il velleitarismo di questo impianto, però, sono stati ben messi in luce da quanto sta avvenendo in questi mesi in Italia e nel Mondo, da quella "effervescenza sociale", come la chiama Ilvo Diamanti, che dopo un decennio segnato dalla chiusura nel privato e "dentro le mure amiche", dove la relazione pubblica è rimasta affidata alla mediazione delle tivù, sta configurando una nuova dimensione collettiva, una nuova idea di **pubblico** e di **comunità**. Il movimento new global sta evocando valori forti e propositivi (pace, equità, solidarietà), ha generato partecipazione visibile, sta determinando un'inedita "fuga dal privato", ha scoperto un nuovo bisogno di impegno personale e collettivo.

La netta inversione di rotta rispetto agli anni 90, dominati dall'individualismo più sfrenato del "privato è bello", riporta in primo piano ed affida un valore strategico ai così detti **corpi intermedi**, proprio in quanto ostacoli al processo di individualizzazione. I corpi intermedi sono, infatti, tutti quei luoghi, istituzionali e non, come le associazioni, i sindacati, le amministrazioni locali, gli enti parco, gli stessi processi di sviluppo locale, che arricchiscono l'articolazione sociale, favoriscono l'autodeterminazione delle persone e dei gruppi, ne facilitano la partecipazione alla "cosa pubblica". In questa prospettiva assumono un ruolo propositivo e strategico le stesse *scuole autonome*, viste come organizzazioni, in cui la dimensione comunitaria del lavorare insieme intorno ad una missione istituzionale ed ad un progetto

culturale, vitalizza la professionalità, legittima la dimensione collettiva, crea luoghi di accesso alla cittadinanza per tutti.

8. *Tentativi di pedagogia*

La "società della conoscenza", così come declinata da questo governo della globalizzazione, esprime anche una propria **pedagogia**. Una pedagogia molto essenziale, basata su due principi: la riduzione della dimensione educativa a vantaggio di quella istruttiva, l'apprendimento come un processo del tutto individuale, isolato dai contesti in cui si vive ed in cui si studia.

Il progetto di revisione del sistema formativo messo in campo dal ministro Moratti è tutto dentro questa impostazione, con alcune estremizzazioni. Il primo principio si traduce in una netta distinzione di ruoli tra la **famiglia** che educa e la **scuola** che istruisce, idea semplice e facilmente comprensibile dalla gente, ma quanto mai falsa e falsificante dei reali processi di crescita delle persone. E, aggiungiamo, quanto mai pericolosa perché rinchiude in rigidi steccati processi che risultano solidi e formativi se si arricchiscono nella complessità delle relazioni, "frequentando" luoghi diversi, formali ed informali.

Rispetto al secondo principio si sostiene che il percorso di apprendimento deve essere negoziato tra famiglia e docente, può avere una valutazione "assoluta", liberata dai contesti sociali e culturali di provenienza, può realizzarsi indipendentemente dal gruppo con cui si lavora a scuola.

Non è un caso, perciò, che le nuove "Indicazioni Nazionali" sui programmi, enfatizzando il ruolo istruttivo, prevedano la disciplinizzazione precoce, la riduzione delle discipline ad un elenco di contenuti, l'apprendimento basato sulla trasmissività delle nozioni e sulla frontalità della relazione, mentre nel contempo promuovano un'organizzazione del lavoro dei ragazzi sempre più per gruppi di livello omogeneo.

Insomma, una pedagogia indifferente alla necessita di costruire la capacità di apprendere per tutta la vita, indifferente alla formazione di personalità in grado di affrontare i problemi

controversi che una società sempre più complessa quotidianamente pone, indifferente ad una visione sistemica della persona e dell'apprendimento. Indifferente infine alla formazione di cittadinanza, in quanto sfera della consapevolezza culturale e della partecipazione sociale.

Un apprendimento che, come dice Benigni (“Tutti vi dicono fatti e non parole. Io vi dico parole parole parole, solo se capirete le parole allora vedrete i fatti”), per essere troppo attento ai fatti dimentica il valore della parola, della narrazione, dimentica l'attenzione che si deve alle storie personali che si fanno storia collettiva e che non possono proprio essere ridotte negli angusti confini di un apprendimento nozionistico e addestrativo, di una specializzazione precoce.

9. Una scuola diversa è possibile – il caso Italia

In Italia il governo Berlusconi è impegnato ad adeguare, in tempi rapidi, il sistema formativo agli standard richiesti dal governo liberista della globalizzazione, con alcune variazioni tutte nostrane. Lo sta facendo intersecando tre ambiti complementari: l'informazione, la scuola, la ricerca.

Nell'**informazione** i rischi di un controllo crescente dei mezzi di informazione e di una conseguente omologazione culturale al “pensiero unico” si presentano sotto l'inquietante anomalia della concentrazione di gran parte dei mass media nelle mani del principale detentore del potere politico. Per noi, che da sempre facciamo di un'informazione critica e indipendente una delle nostre priorità di azione anche sul piano formativo ed educativo, garantire il pluralismo e la trasparenza del sistema informativo è condizione indispensabile per difendere e riaffermare il valore sociale della conoscenza.

Nella **ricerca** il governo italiano taglia le risorse e vuole sopprimere istituti di eccellenza, impedendo così il rilancio della ricerca di base e applicata di cui ha enorme bisogno il Paese: l'Italia è l'unico Paese in Europa che, oltre a ridurre gli anni di obbligo scolastico, riduce anche la spesa per la ricerca, già all'ultimo posto in Europa (0,6% del PIL,

contro una media europea superiore all'1%). Inoltre espone il mondo della ricerca alla dipendenza dai finanziamenti privati e lo sottomette al controllo del potere politico.

Ma è nella **scuola** che il disegno governativo appare più ambizioso. E' un disegno organico e riflettuto, che, sotto il cappello ideologico di un liberismo oltranzista, cerca di coniugare conservatorismo culturale e restaurazione pedagogica con la destrutturazione della scuola esistente, smonta la scuola pubblica inseguendo l'indicazione confindustriale di “meno insegnanti, meno ore, meno scuole” e risponde a qualche umore della parte più tradizionalista e chiusa della scuola italiana. Ma è un disegno che presenta forti ed intrinseche debolezze, perché è ideologico, perché impoverisce il ruolo sociale e professionale delle scuole e di chi vi opera, perché espone i lavoratori alla precarietà e alla subordinazione, perché ha in testa un'idea di bambino e di ragazzo che non c'è più e che non può non provocare nuova disaffezione e nuove lontananze, perché vuole trasmettere una cultura vecchia, irrigidita, inutile. Un disegno che rischia di lasciare dietro di sé solo macerie. La nostra convinzione è semplice: il sistema formativo italiano vive sotto il peso di un deficit di rinnovamento e qualità, ma il percorso intrapreso dal governo Berlusconi peggiora, e di molto, la situazione, perché è funzionale ad un Paese individualista, diffonde ignoranza e va contro gli interessi e i bisogni delle persone che in quel sistema dovrebbero crescere.

Ma la fragilità del disegno morattiano può trasformarsi in un boomerang per chi l'ha concepito solo a condizione che nel Paese cresca la convinzione che l'istruzione e la formazione sono la vera grande opera pubblica di cui ha bisogno il Paese. Deve crescere un **movimento politico e sociale** capace di unire gli “addetti ai lavori” con la società civile e l'opposizione al disegno governativo con la diffusione di **pratiche educative ed organizzative** in grado di delineare una scuola nuova, capace di superare quei vizi, che da troppi anni pesano sulla scuola italiana. In questi due anni, molto a macchia di leopardo e coinvolgendo di volta in volta settori diversi, sono emerse esperienze di mobilitazione

significative (una fra tante la rete di Piùscuolapertutti). Ma queste iniziative non hanno ancora prodotto una grande mobilitazione, nella scuola e nel Paese, che accumulasse energie sociali e rilanciasse la sfida. Nei prossimi mesi Legambiente Scuola e Formazione si impegnerà, come ha già fatto negli ultimi due anni, perché questo movimento venga alla luce, e si impegnerà anche affinché le pratiche migliori della scuola e della formazione in Italia possano generare un “nuovo pensiero”, che sappia coniugare la ricchezza che proviene dalle buone pratiche con il superamento dei vizi del sistema italiano e con la critica al governo liberista dell’istruzione e della formazione, per dare corpo e futuro al valore sociale della conoscenza.

10. Un profilo possibile, anzi necessario

Per alcuni decenni, nelle società del 900, “saper leggere scrivere e far di conto” ha significato essere cittadini inseriti nella comunità sociale. Oggi non è più così. Si è alzata la soglia dell’inserimento sociale, non basta possedere i codici di base, magari aggiornati all’inglese e all’informatica.

Viviamo in un mondo che cambia rapidamente, in cui occorre imparare a governare la massa crescente di informazioni e le ricorrenti innovazioni tecnologiche, in cui occorre sfuggire all’acritica cultura delle “magnifiche sorti e progressive”. Anche Giddens ci ricorda che oggi è necessario che le persone imparino a “filtrare ogni genere di informazione che si riveli importante per le circostanze in cui vivono”.

Il compito del sistema formativo, come sostiene Cini, si fa ambizioso perché dovrebbe “abituarne i giovani ad una corretta articolazione del pensiero razionale”, dovrebbe “aiutare tutti a non rimanere esecutori e consumatori passivi e a diventare capaci di prendere delle decisioni [...] Si tratta di riconoscere che l’incredibile aumento di complessità della rete di relazioni che legano ogni individuo agli altri nel tessuto sociale obbliga ciascuno a compiere quotidianamente delle scelte che possono influire sul futuro proprio e altrui.”

Di fronte a questi scenari la formazione non si identifica nell’apprendimento della “nuova enciclopedia”, né si può ridurre ad addestramento professionale, che solo può produrre persone deboli sia sul mercato del lavoro che nella vita sociale e privata.

Nel prossimo futuro diventerà sempre più importante imparare a *fare delle scelte*, in un mondo in cui l'*incertezza* è la condizione epistemologica ed esistenziale che condiziona il mondo dei saperi e quello dei comportamenti. Ciascuno dovrà sapersi orientare e prendere posizione nel mondo, assumersi responsabilità, partecipare alla soluzione dei problemi, lavorare con gli altri, gestire conflitti e diversità, sviluppare la capacità di prevedere e la disponibilità ad affrontare l'imprevedibile, recuperare radici e valori in processi di mondializzazione che sembrano annullare le individualità e le identità.

In altre parole nel prossimo futuro la persona istruita, la persona “colta”, non sarà più colui che ha sempre la risposta giusta, ma colui che sa porre, e porsi, la domanda giusta e sa come *organizzare la ricerca* della risposta, sa scegliere le informazioni e trarne le conseguenze in termini di giudizi e di comportamenti. Tutto ciò richiede solide e approfondite conoscenze disciplinari, ma soprattutto la capacità di muoversi nelle *aree di confine* tra una disciplina e l’altra. Diviene perciò essenziale imparare a “*pensare per relazioni*”, a collegare tra loro informazioni derivanti da contesti diversi, a cogliere le relazioni tra fenomeni, in un sistema e tra sistemi, a costruire reti di interpretazioni significative tra locale e globale.

Tutto ciò è la premessa necessaria per imparare a contestualizzare gli apprendimenti nella comprensione del mondo che ci circonda per formare persone consapevoli, interessate a partecipare ai processi sociali e culturali del nostro tempo, consapevoli delle sfide in campo e capaci di affrontarle.

Il punto di forza è la connessione tra apprendimenti disciplinari, costruzione di competenze trasversali e formazione alla cittadinanza attiva, perché è soprattutto in questo tipo di percorsi che il mondo delle scelte e quello del pensare si intersecano e

consolidano la personalità del soggetto che apprende rinforzandone la capacità di capire e di agire, il senso di sé e la fiducia che capire si può.

La sfida sta nel fatto che questo percorso riguarda *tutti* e coinvolge *tutta* la complessità della persona. Per dirla ancora con le parole di Cini, noi siamo convinti che il sistema formativo debba “aprire le menti dei giovani ad apprendere una semplice ma profonda verità: se è vero che il sonno della ragione genera mostri, è anche vero che il sonno dei sentimenti genera robot autoreplicanti”.

Ecco perché l’antico slogan “imparare a leggere, scrivere e far di conto” non riesce più a sintetizzare il compito del sistema formativo, si tratta piuttosto di formare, fornendo le giuste opportunità a tutti per tutto l’arco della vita, una **complessa competenza evolutiva** che si compone di più aspetti: avere gli strumenti per *leggere la realtà* (e la fiducia che capire si può) e per *capire dove va il mondo*, essere *consapevoli di sé*, della propria *identità personale* e di quella *collettiva*, essere capaci di assumersi *responsabilità*, personali e sociali, e di *partecipare* alla vita sociale.

E’ nella connessione tra queste diverse facce che sta la possibilità di costruire un sistema formativo **capace di futuro**.

11. Analfabetismi vecchi e nuovi

La difficoltà di prevedere quale sarà il quadro della conoscenza, della tecnologia, della società anche solo tra dieci anni è il fronte con cui si dovranno misurare i sistemi formativi, sapendo che già ora sono in campo problemi di ampie proporzioni che le politiche formative, attualmente richieste dal WTO, non sono in grado di risolvere. Tra questi ci sembra necessario attirare l’attenzione sui vecchi e nuovi analfabetismi che stanno emergendo nella società.

L’analfabetismo sta riprendendo piede, ed è di nuovo in crescita nel mondo, per fenomeni diversi ma concorrenti. Nel Sud del mondo, come abbiamo visto, rallenta il tasso di scolarizzazione; nel Nord gli analfabeti aumentano sia perché persistono sacche di analfabetismo nella popolazione più anziana, sia perché si va estendendo il fenomeno del

tutto nuovo, più volte denunciato da Vertecchi, dell’**analfabetismo di ritorno**.

L’analfabetismo di ritorno dipende in gran parte dagli stili di vita dei paesi industrializzati dove vengono meno le occasioni di utilizzo delle competenze di scrittura, lettura e calcolo, sostituite dalla tecnologia, ma ha la sua causa profonda nel basso livello di competenza alfabetica presente a 15 anni, che prelude, appunto, alla perdita di tale competenza nelle successive fasi di vita. Dati questi che, oltre ad allarmarci per il futuro di questo Paese se va in porto la riforma Moratti, forniscono indicazioni fondamentali per le scelte da compiere in merito al curriculum scolastico e danno il giusto peso al ruolo dell’**educazione degli adulti**.

A questo analfabetismo se ne affiancano altri, altrettanto significativi e che toccano, almeno in Italia, strati molto ampi della popolazione.

Il più rilevante, dal nostro punto di vista, è l’**analfabetismo scientifico**. C’è oggi una grande difficoltà, anche per gli individui e i gruppi sociali più scolarizzati, ad orientarsi nella massa enorme del sapere che orienta il progresso tecnico e tecnologico (si pensi alle tecnologie informatiche), quello scientifico (si pensi alla frontiera dell’ingegneria genetica), quello delle scienze sociali ed economiche (si pensi ai linguaggi tipici della comunicazione sociale e delle scienze economiche e finanziarie). Ognuno di noi si misura con l’”intrusione” delle scienze in tutti gli angoli della vita di ogni giorno ed è chiamato a pronunciarsi sul complesso e ricorrente intreccio tra ricerca scientifica, innovazione tecnologica, etica, processi economici ed atteggiamenti sociali, per fare scelte consapevoli e motivate, che comunque hanno bisogno di conoscenze scientifiche. Sapersi orientare nella dimensione sociale delle scienze rappresenta oggi un fondamentale diritto di cittadinanza. Eppure, alla crescita della domanda sociale di conoscenze scientifiche fa da contrappunto un diffuso “analfabetismo scientifico”, che si presenta sotto forma di carenze logico – linguistiche ed arriva a produrre atteggiamenti superficiali ed ingenui o, peggio, paure infondate. L’ampiezza del fenomeno chiama in causa l’insegnamento scolastico delle scienze, troppo

spesso semplificato nella trasmissione di un voluminoso bagaglio di informazioni come se le scienze fossero riducibili ad una sequenza di nozioni. Dalla scienza i bambini ed i ragazzi dovrebbero piuttosto attingere la capacità di orientarsi, di utilizzare in modo consapevole le informazioni, di acquisire un metodo scientifico di approccio ai fatti ed ai problemi, di sviluppare riflessioni sulla base di esperienze concrete, con l'obiettivo di arrivare ad avere la fiducia che i fatti del mondo, per quanto complessi, possono essere interpretati.

Il sistema dell'istruzione deve farsi carico di abbattere il muro di ignoranza relativa che separa "i pochi", in grado di costruire e decodificare i saperi che contano, dai "molti" che, anche se scolarizzati e quotidianamente bombardati su tali argomenti dai mezzi di informazione di massa, restano fuori dalla comprensione delle questioni essenziali.

In questi anni sta emergendo anche una forma di **analfabetismo relazionale**. La dimensione relazionale dell'esistenza è spesso considerata di serie B nelle attività di insegnamento. Come se prevalesse la convinzione che centrali per il successo della persona siano più gli aspetti di contenuto che la capacità di costruire relazioni positive e costruttive. Contemporaneamente si ha l'impressione che, di fronte alla difficoltà di affrontare le abilità relazionali come attitudini che è possibile insegnare e imparare, e di fronte all'impreparazione specifica dei docenti/formatori sull'argomento, diventa forte la tentazione di tenere la relazione fuori dal lavoro educativo. Dimenticando che, in una società tecnologica come la nostra, pur nella crescita dei flussi di comunicazione e informazione, si impoverisce la capacità di relazione sociale. In mancanza di altri luoghi dedicati, la scuola non può sottrarsi al compito di operare per superare il rischio concreto di un analfabetismo relazionale delle nuove generazioni.

12. Il valore della dimensione locale

Nel mondo della globalizzazione economica, finanziaria e culturale sta acquisendo un valore positivo la dimensione locale, per i processi virtuosi che può innestare.

Lo **sviluppo locale** impone maggior attenzione alle vocazioni del territorio, alla valorizzazione delle sue risorse, alle produzioni di qualità, può mettere in campo funzioni di sicurezza sociale, può costruire economie solide in grado di garantire l'incontro tra benessere delle popolazioni e qualità dell'ambiente. Soprattutto lo sviluppo locale affida un ruolo nuovo e interessante alla **comunità locale**, rivitalizza l'impegno pubblico, accresce il potere decisionale della comunità. Per tutto ciò lo sviluppo locale ha bisogno di cultura, di partecipazione, di coesione sociale, perché è il prodotto della qualità della cittadinanza di un territorio.

Ma come la globalizzazione non è tutta cattiva, così il villaggio vero non è tutto buono. Una comunità locale forte della sua economia e della sua identità non è di per sé vaccinata dai rischi di localismo che generano contrapposizione. Inoltre oggi tanti, troppi, sono i luoghi dove la comunità locale si è persa (non ci riferiamo solo alle metropoli). Nonostante tutto ciò la dimensione locale offre una risposta interessante per contrastare i processi di omologazione e di individualizzazione innestati dalla globalizzazione, che hanno aggravato la multiforme crisi di identità che ha investito la società moderna.

Per i sistemi formativi la **crisi di identità** è un fenomeno importante che coinvolge **le persone**, stressate tra il modello dell'individuo consumatore, che non le soddisfa, ed altre prospettive, che non vedono (e questo è particolarmente evidente nella fascia degli adolescenti, sempre in lotta interiore tra accoglienza acritica del mercato – magari attraverso il riconoscersi nel vestiario griffato – e ricerca di valori profondi – come l'amicizia), ma coinvolge anche le **comunità** sia sul piano delle relazioni sociali e delle culture che esprimono, sia per i **luoghi** che abitano. L'importanza dell'identità dei luoghi, per quanto stia aumentando la consapevolezza sociale del suo valore, nella nostra società è fortemente sottovalutata, per non dire negata. E' sintomatico a questo proposito quanto sostenuto dal Presidente del Consiglio on.le Berlusconi, che, subito dopo il terremoto che distrusse S. Giuliano nel 2002, dichiarò

candidamente che se fosse dipeso da lui avrebbe risolto il problema degli sfollati in quattro e quattr'otto, costruendo lì una nuova Milanodue. Eppure i luoghi ci raccontano la storia e ci danno la misura della qualità della comunità che li abita: un luogo sporco, degradato, caotico, inquinato è un luogo che chiama degrado ed incuria, che favorisce atteggiamenti lesivi del bene collettivo, che denuncia l'incapacità a sviluppare politiche che diano identità, che favoriscano la partecipazione e la responsabilità sociale. Così, oggi in molte parti del nostro Paese è difficile "voler bene ai luoghi". Le nostre città rappresentano, soprattutto per i giovani, dei "non luoghi", che si assomigliano tutti, che non parlano più, che non raccontano il passato e non alludono al futuro, che aggravano o legittimano la loro crisi di identità.

La questione identitaria è un problema che riguarda profondamente i processi formativi, perché la domanda di identità da parte delle nuove generazioni si fa sempre più invadente e la mancata risposta incide significativamente sulla possibilità di successo nei processi di apprendimento. L'apprendimento, infatti, è sempre un faticoso investimento sul futuro e la crisi di identità intacca la motivazione ad apprendere. L'identità, infatti, non è un museo ingessato, "le mie radici sono di fronte ai miei passi", dice un poeta siriano, l'identità è soprattutto *progetto di futuro*, è capacità e fiducia di potersi proiettare verso il futuro.

Non solo. L'identità non è esclusione, separatezza, contrapposizione. La costruzione di identità delle persone non è un processo individuale che possa crescere nell'isolamento, nel chiuso di una stanza o davanti allo specchio, al contrario è il risultato della **partecipazione** ad un sistema di relazioni sociali, è facilitato dal sentirsi parte attiva di una comunità o dall'impegno per la cura dei propri luoghi. E partecipando con gli altri si imparano anche molte cose importanti su se stessi. A noi sembra che proprio un corretto rapporto con la dimensione locale consenta di lavorare meglio, dentro e fuori scuola, nella costruzione di **identità**.

Innestare questi processi è tutt'altro che facile, perché la perdita di identità dei luoghi è ulteriormente delegittimata dalla "dittatura del

tempo", sotto cui viviamo: velocità e presente sono le categorie dominanti, tutto si consuma qui e subito e questo "qui" non ha identità. Là dove il tempo vince sui luoghi e il presente vince sul futuro, l'istruzione e la formazione perdono di valore (rimane solo la fatica). E forse questa perdita di identità dei luoghi non è del tutto indipendente dal grave impoverimento a cui stiamo assistendo tra gli adolescenti e i giovani del ruolo della parola, dalla capacità di produrre narrazione, che nasce più dai luoghi che dal tempo. Qui sta anche il profondo valore educativo della dimensione locale, che può rivitalizzare il piacere della narrazione, attraverso cui si rinforzano le identità personali e collettive.

13. Bambini e ragazzi per il diritto all'identità

I bambini ed i ragazzi sono i soggetti oggi più esposti al rischio di "mancata identità" personale e collettiva. Nati dopo il crollo del muro di Berlino, guardano al mondo attraverso delle categorie completamente diverse da quelle utilizzate dai propri genitori. Misurandosi con la costruzione del sé, come testimonia la solitudine dei giovanissimi che esplorano il cyberspazio, senza il sostegno di adulti che sappiano accompagnarli alla scoperta degli assi, completamente mutati, su cui si sostiene la realtà, passano la loro giornata sbalottati freneticamente tra piscine, lezioni di musica, baby sitter e nonni, sempre in una stretta "marcatura a uomo", come si potrebbe dire con gergo calcistico, quasi mai tra coetanei, a vedersela da soli tra loro con la prepotenza o la generosità, mai in uno spazio / tempo vuoto, ma sempre rincorsi da noi adulti che quello spazio / tempo cerchiamo di riempirglielo in tutti i modi, così che non si possono mai confrontare con la noia.

E' la generazione che si confronta con i pregi e i difetti della globalizzazione, che rimane sospesa fra europeismo e rivendicazione locale, che utilizza alla perfezione i nuovi media ma che rischia di perdere l'alfabeto del corpo e della parola. Introiottando lentamente l'idea della guerra fra civiltà, così simile a quella di un videogame (il nemico non viene mai catturato ma sale di livello), come

condizione naturale della convivenza planetaria.

I bambini di oggi scontano inoltre la corrosione dei tre terreni su cui strutturare la propria identità sociale: la **famiglia**, sopravvissuta alla rivoluzione culturale degli anni Settanta ma non ancora capace di esprimere un sistema originale di regole che consenta ai genitori di porsi come modello (dal quale, al momento giusto, differenziarsi) e di svolgere in maniera compiuta il proprio ruolo, fino ad essere in alcuni casi essa stessa generatrice primaria di sofferenza; la **scuola**, nella quale i giovanissimi faticano a radicarsi se non attraverso il rapporto fra pari, dove persino i processi di costruzione dell'identità di genere risultano ostacolati dalla consolidata prevalenza di personale femminile, gli spazi di espressività (come il teatro di bambini, fra i più straordinari esercizi di identificazione) continuano ad essere affidati alla buona volontà dei singoli insegnanti e il protagonismo dei bambini nei processi formativi frustrato da un approccio frontale alla trasmissione dei saperi; infine la **strada**: un luogo misterioso, in qualche caso proibito, che non "narra" più nulla ai bambini, attraversata in automobile come in una lunga carrellata cinematografica, non è più un luogo da abitare ed in cui fare esperienze ma uno spazio afasico, invaso dalle automobili, negato allo svago, al rischio, alla socializzazione. Ma anche uno spazio in cui vivono ancora tanti, troppi bambini, che non si incontreranno mai con quegli altri.

L'**associazionismo di bambini**, che in Italia possiede una tradizione consolidata sia di ispirazione laica che religiosa, rappresenta una risposta possibile al bisogno latente (ma qualche volta, come dimostrano i frequenti segnali di disagio, assolutamente dichiarato) di incontro tra pari, di radicamento, di appartenenza, di azione comune per riappropriarsi degli spazi pubblici. Le **Bande del Cigno** di Legambiente si stanno diffondendo per riconquistare insieme il diritto di sentirsi abitanti di un luogo e di un tempo, il diritto all'identità.

14. *Un'autonomia autorevole*

Nel sistema formativo italiano, sospeso tra processi di mercificazione della conoscenza, privatizzazione, crisi identitarie, insuccesso formativo, nuovo valore della dimensione locale, funzione educativa della partecipazione sociale, l'autonomia scolastica rappresenta il fattore di innovazione più forte e significativo immesso negli ultimi dieci anni. Un fattore di innovazione ancora del tutto potenziale (e che le misure già attuate e quelle previste dal governo Berlusconi mirano a negare alla radice) su cui occorre riflettere per capire a quali condizioni possa divenire effettivo.

L'autonomia scolastica serve se migliora l'efficacia educativa e istruttiva delle scuole e se mette in condizione il sistema formativo di rispondere meglio ai bisogni storici e a quelli emergenti. In questa prospettiva l'autonomia ha messo a disposizione delle scuole un spazio decisionale del tutto inedito, che valorizza la **responsabilità professionale e sociale** degli insegnanti, sul piano sia individuale che collegiale. Con l'autonomia la scuola non si esaurisce nella somma delle sue classi, ma si configura come un'organizzazione sociale e culturale che ha ampi margini per elaborare il progetto culturale e formativo che ritiene adeguato a soddisfare la propria funzione.

Per muoversi in questa direzione le scuole si devono percepire (e devono avere risorse e strumenti per farlo) come **organizzazione** unitaria, che fa parte di un sistema nazionale, che opera in un *territorio* determinato, e che ha bisogno di elaborare un *progetto condiviso*. Si configurano così attività e compiti che vanno al di là del lavoro di classe, ma che sono essenziali per renderlo più efficace.

Il progetto condiviso è un progetto formativo e culturale che declina la funzione istituzionale e le linee generali definite dallo Stato con le caratteristiche del territorio in cui si opera.

Qui si pone un primo problema. Non esiste un territorio oggettivo, è quindi necessario che tra le proprie mansioni la scuola faccia rientrare la necessità di *discutere quale sia il territorio di cui sta parlando*. E' necessario confrontarsi sull'idea di territorio, spesso implicita, che ciascun ha, per evitare che il progetto formativo risulti generico o rispondente solo a visioni *stereotipate* di territorio. Il territorio dovrebbe essere concepito come un *sistema di*

relazioni in continua evoluzione che cambia a seconda del punto di vista dell'attore in campo, a seconda anche dell'altezza degli occhi che lo guardano. Un sistema fatto di fattori biofisici, di culture, di comunità, di relazioni, di attori, di stili di vita, in cui avvengono processi e conflitti, in cui si realizza condivisione e partecipazione. Il territorio, d'altra parte, non è un'isola rispetto a quello che succede nel mondo e ai processi di cambiamento in atto. La comprensione del territorio ha bisogno di essere contestualizzata negli scenari globali, ha, ad esempio, bisogno di sapere che la nostra società sta andando incontro a processi di deterritorializzazione sempre più pervasivi che rischiano di sfaldare il rapporto fiduciario tra le persone. Le scuole, quindi, devono comprendere qual è la loro specifica responsabilità rispetto al territorio in cui abitano, soprattutto se è vero, come noi sosteniamo, che lo sviluppo di un territorio dipende dalla qualità della cittadinanza (motivo per cui il rapporto con il territorio coinvolge tutti gli ordini di scuole).

Dal punto di vista del sistema formativo il territorio si può definire come **l'area di influenza** della scuola, l'area cioè da cui affluiscono alla scuola non solo gli studenti e i lavoratori, ma anche i flussi culturali, i messaggi, i processi sociali, le emergenze, i bisogni della comunità, ed è l'area su cui le scuole possono influire attraverso la loro azione, interloquendo anche con i processi di governo del territorio per quanto compete loro. In questa prospettiva la scuola non deve essere lo strumento, attraverso la realizzazione di progetti, per risolvere direttamente o indirettamente le emergenze del territorio, né può essere il terminale tecnico – professionale di un progetto pensato altrove. Ma non può neppure elaborare da sola il progetto culturale. La scuola deve imparare a considerarsi un **attore autorevole** del territorio, che elabora il proprio progetto culturale “con”, e non “per”, gli altri attori della comunità, che può sedersi al tavolo di lavoro con gli altri per discutere sui compiti di ciascuno, che può assumersi la responsabilità di dire agli altri quello che devono fare. Non servono figure professionali ad hoc, serve che la scuola assuma come suo compito istituzionale interessare tavoli di *co-*

progettazione in cui associazioni, enti locali, amministratori, imprese, lavorano insieme su problemi definiti. Non sempre i problemi avranno una risposta dentro scuola. Questa non è solo la condizione per diventare un attore autorevole *nei luoghi decisionali* della comunità, ma lo è anche per svolgere bene il proprio mestiere, se non si vuole annullare l'efficacia della propria azione educativa. E questo, forse, è più difficile da accettare, per la storia del sistema scolastico italiano. Avere un'idea forte di scuola significa, oggi, avere un'idea moderna di territorio.

Si viene così a delineare un Patto Formativo tra scuola e comunità in cui la scuola si concepisce come un'organizzazione che vive nel proprio *tempo* (gli scenari complessivi e strategici che danno il senso del tempo in cui viviamo) e nel proprio *luogo*, capace di fare *scelte* e di assumersi *responsabilità*. Un **organismo** dotato di capacità di **risposta evolutiva** rispetto al territorio ed ai bisogni formativi del Paese, un organismo autopoietico, capace di costruirsi e correggersi, almeno in parte, in corso d'opera, capace di sviluppare una nuova attenzione al monitoraggio dei processi, capace di coevolvere con le comunità locali.

L'autonomia, quindi, pone in primo piano l'idea che “non vi è autonomia senza **ricerca**” e che la ricerca fa parte della “normale” attività scolastica, modifica la professionalità degli insegnanti, che non può più essere calibrata solo in funzione delle discipline, legittima la responsabilità sociale e la funzione di risorsa locale.

15. Le pratiche educative

Le scuole sono soprattutto **comunità di pratiche**, secondo la definizione di Clotilde Pontecorvo. Individuare quindi lo scenario che l'autonomia rende possibile e praticabile è condizione necessaria, ma non sufficiente ad innestare i processi di cambiamento necessari. Occorrono tempi lunghi, risorse, idee e consapevolezza sul percorso da intraprendere, possibilità di confrontarsi a partire dalle concrete esperienze. Gran parte dell'efficacia educativa della scuola e delle altre agenzie formative risiede, infatti, nelle pratiche che si

mettono in campo nel lavoro quotidiano dell'insegnante, del formatore e dell'educatore. Se nel passato abbiamo registrato, specie nella scuola di base e nella parte migliore delle esperienze formative ed educative delle agenzie extra scolastiche, segnali di crescita progressiva dell'attenzione alla didattica, agli aspetti metodologici e formativi, le sollecitazioni che arrivano oggi purtroppo vanno in direzione opposta, tutte marcate dalla rivincita del contenutismo. Così che oggi il pericolo principale è rappresentato da una perdita progressiva di attenzione alla ricerca e sperimentazione di pratiche educative e dal rischio che la "frontalità" e la "ripetizione" diventino il modello unico di riferimento per il lavoro educativo e formativo.

In un modello di insegnamento/apprendimento improntato alla frontalità, con l'insegnante / formatore che esercita unicamente un ruolo esperto, forte è il rischio che il **sapere** venga rappresentato nella sua dimensione statica e apodittica e non come frutto di un lavoro incessante di **ricerca**, volto a costruire nuovi saperi tramite i processi di falsificazione e aggiornamento che caratterizzano il lavoro della comunità scientifica. Non si devono solamente insegnare delle cose, ma anche *come* quelle cose sono diventate "sapere" e quali sono i processi di ricerca che producono "sapere". Oggi che gli oggetti dell'apprendimento tendono a moltiplicarsi e a variare ad una velocità sconosciuta fino a pochi decenni fa, occorre spostare l'attenzione dai contenuti alle **strategie cognitive**. L'attenzione va dedicata al processo attraverso un attento lavoro sugli aspetti metacognitivi (chi apprende deve dedicare il tempo necessario alla riflessione sul percorso compiuto, sulle competenze acquisite, sulle strategie poste in atto, sulle scelte effettuate e su quelle da compiere). Decisive divengono, quindi, le modalità di lavoro, procedendo attraverso un lento e ricorrente percorso fatto di esperienze, riflessioni e formalizzazioni, a partire da quelle linguistiche e rappresentative, che portino a strutturare il pensiero verso forme sempre più coerenti ed organizzate.

Il fondamento della "buon insegnamento" risiede in un sapiente dosaggio tra didattica

frontale e **didattica attiva**, che, nell'esercizio del ruolo docente significa saper dosare i momenti in cui comportarsi da esperto disciplinare e i momenti in cui rappresentare, per gli alunni, un conduttore di processi guidati di auto-apprendimento. I tre pilastri della didattica attiva – il protagonismo del soggetto che apprende, il gruppo come risorsa educativa, il docente/formatore come progettista e "regista" di contesti attivi di apprendimento – dovrebbero entrare nel repertorio professionale minimo di ogni operatore dell'istruzione/formazione.

Ne discende anche la necessità di enfatizzare il ruolo del **laboratorio** come "spazio di apprendimento attivo regolato" e non unicamente, come spesso viene vissuto, quale luogo attrezzato con strumentazione adatta allo studio pratico delle discipline. Il laboratorio, sia nella sua versione "povero-artigianale", sia quando è un laboratorio all'aperto (lavoro sul campo), sia quando ha bisogno di un apparato strumentale ad alto contenuto tecnologico, necessita di una gestione didattica-educativa consapevole della sua specificità.

L'innovazione educativa è, quindi, essenziale per rispondere ai nuovi bisogni formativi. L'apprendimento non si può risolvere nel rapporto in aula tra chi sa e chi non sa, tra chi parla e chi ascolta, in una visione esclusivamente "trasmissiva" e verbale dell'istruzione. Occorre rompere i "confini dell'aula", sul piano metodologico e organizzativo, porre al centro delle attività le esperienze e la ricerca sul campo, con l'obiettivo di far crescere lo spirito esplorativo. Occorre dedicare spazio e tempo a contesti di ricerca vera a partire da **problemi controversi**, che non hanno una soluzione univoca (come ad esempio i problemi ambientali). La ricerca intorno ad un problema controverso richiede: individuazione di un problema, raccolta e organizzazione di informazioni e dati, interpretazione di fenomeni, organizzazione del percorso, argomentazione per descrivere, raccontare, capire e confrontare i diversi punti di vista, uso di strumenti disciplinari, indagine sulle responsabilità di una situazione problematica, elaborazione di ipotesi di soluzione, valutazione della fattibilità, scelta della

soluzione e sua attuazione. Questo processo costruisce un ambito di esperienza e di crescita cognitiva, etica e sociale, che consente al soggetto in apprendimento, di intrecciare la dimensione scientifica del sapere con quella sociale, lo sviluppo di uno spirito esplorativo e l'operatività con la costruzione del "pensare per relazioni", il lavoro in gruppo con la necessità di imparare a negoziare, l'assunzione di decisioni collettive con la gestione di conflitti e la diversità di opinioni. Così facendo si recupera il valore educativo dell'azione e si valorizza il sapere che è in relazione con l'agire e i comportamenti.

Proprio queste competenze disegnano un buon cittadino come persona capace di muoversi nella complessità delle relazioni del mondo contemporaneo.

16. “Tutto ciò che promuove l'evoluzione civile lavora anche contro la guerra”

Noi pensiamo che la scuola pubblica non solo si debba far carico di formare ad una cittadinanza democratica le nuove generazioni, ma che essa debba anche prendere coscienza del fatto che, in gran parte del Paese, rappresenta una delle poche agenzie (in alcuni casi l'unica) in cui persone differenti per estrazione sociale, per cultura e, oggi sempre di più, anche per etnia, si incontrano e affrontano quotidianamente il problema di costruire le condizioni per una buona

convivenza. Nel progressivo venir meno della dimensione collettiva in gran parte degli altri luoghi formativi informali della società, la scuola rappresenta sempre di più il luogo in cui è possibile imparare a convivere con la diversità, ad essere costruttivi e collaborativi, a decidere tenendo conto delle opinioni degli altri, a solidarizzare nelle situazioni di difficoltà.

Una scuola che viva come luogo collettivo in cui si impara con gli altri, uguali e diversi, in cui si cresce imparando a mediare la propria libertà con quella di chi siede accanto, dove si impara a gestire i conflitti, ad accettare le differenze di opinione, è una scuola che educa alla pace e alla cooperazione. E, come dice Freud, comunque una società più colta, più istruita, più capace di costruire e diffondere conoscenza, è una società che “lavora anche contro la guerra”.

D'altra parte, ci sembra di poter dire con un certo orgoglio, che fino ad oggi la scuola italiana, tanto bistrattata, è stato sempre il primo baluardo nella difesa dei diritti di cittadinanza, e nonostante le tante difficoltà e contraddizioni è riuscita a radicare nei bambini, nei ragazzi, nei giovani i valori della cooperazione, dell'equità sociale, della legalità, del diritto all'ambiente, della pace, della democrazia e ... la voglia di capire. Forse anche così si spiega l'ampiezza del movimento che in questi anni ha attraversato l'Italia, impegnato per costruire un mondo diverso.