



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

Parte seconda

IL PUZZLE DELLA FORMAZIONE

INDICE

Parte Seconda

IL PUZZLE DELLA FORMAZIONE

1. La scuola

- 1.1 La scuola italiana
- 1.2 Riformare = ridurre
- 1.3 Istruzione o formazione professionale?
- 1.4 Saldare la discontinuità
- 1.5 Non solo discipline
- 1.6 Ripensare la didattica: il laboratorio
- 1.7 Educazioni alla convivenza civile
- 1.8 Scuola e federalismo / 20 scuole per 20 regioni
- 1.9 L'autonomia della scuola e il rapporto con il territorio
- 1.10 Le scuole dei Piccoli Comuni
- 1.11 Il mestiere dell'insegnante

2. Educazione ambientale, Centri territoriali, Educatori

- 2.1 Le ragioni dell'educazione ambientale
- 2.2 La proposta educativa e formativa
- 2.3 Il sistema nazionale
- 2.4 I Centri di educazione ambientale
- 2.5 Gli educatori professionali

3. Educazione e Formazione degli adulti

- 3.1 Condizioni di contesto
- 3.2 Educazione degli adulti
- 3.3 Educazione degli adulti in Europa ed in Italia
- 3.4 Le questioni aperte nell'educazione degli adulti
- 3.5 Legambiente e l'Educazione degli Adulti
- 3.6 Formazione professionale in campo ambientale
- 3.7 Attività formative professionalizzanti
- 3.8 Spunti di metodo

4. La ricerca

- 4.1 Una ricerca da domare
- 4.2 In Europa, controcorrente
- 4.3 I pericoli della privatizzazione
- 4.4 A rischio di declino

5. Legambiente Scuola e Formazione

- 5.1 L'associazione professionale, una scelta strategica
- 5.2 Identità associativa
- 5.3 Formazione non formale degli adulti
- 5.4 L'associazione come ambito educativo
- 5.5 Le reti associative

1. La scuola

Nel corso dell'ultimo anno e mezzo Legambiente Scuola e Formazione è intervenuta nella discussione sulla riforma della scuola producendo alcuni **documenti**, in particolare sulla proposta di riforma degli OO.CC., sulla legge 53/03, sulle Indicazioni Nazionali per i Piani di studio personalizzati. La nostra critica è stata inoltre supportata da tre **Dossier**, in cui abbiamo riportato i risultati delle inchieste da noi svolte su tre questioni cruciali: i tagli disposti dalla finanziaria, in "La scuola pubblica si smonta" (febbraio 2003), lo stato dell'edilizia scolastica, in "Ecosistema scuola" (marzo 2003), i cambiamenti intervenuti nell'organizzazione del lavoro nel corso dell'ultimo anno, in "La scuola che cambia" (settembre 2003).

Attraverso questi materiali abbiamo provato a ricostruire la fotografia della situazione che si è creata nella scuola italiana, argomentando la nostra posizione. Nel documento che segue riprendiamo i punti per noi più significativi della nostra riflessione sulla scuola italiana (rinviando per qualunque approfondimento ai documenti citati, che sono reperibili presso il sito www.legambiente.com/canale6/scuola)

1.1 *La scuola italiana*

La scuola italiana deve cambiare, perché presenta uno stravagante record, essa infatti è un problema sia per chi ci va, sia per chi non ci va.

Il sistema scolastico italiano, pur con incertezze ed esitazioni nelle scelte, ha tentato sin dal '62, con la scuola media unificata, la strada della progressiva riduzione dello svantaggio sociale nell'accesso all'istruzione. Ma il passaggio da una scuola d'élite a una scuola democratica di massa è avvenuto senza che l'articolazione scolastica subisse cambiamenti significativi e di qualità, idonei al nuovo ruolo. La scuola, pur di massa, è rimasta una scuola selettiva e autoreferenziale. L'autoreferenzialità è il risultato di un isolamento progressivo della scuola dal Paese e dai territori, ma è anche il risultato di una "filosofia dell'istruzione" che fa dell'astrazione e della separatezza dal contingente il suo punto di forza. Ma il mondo che cambia entra prepotentemente nelle scuole e se queste non sono capaci di tenerne conto non possono fare decorosamente il proprio mestiere. Questo fattore diviene determinante in una società che cambia rapidamente. La scuola invece si è chiusa in una stanca reiterazione di modelli di apprendimento desueti ed inefficaci, inattuali e demotivanti, accontentandosi di riconoscere il proprio mandato sociale in un astorico "imparare a leggere, scrivere e far di conto". Incapace di tener conto delle modificazioni socio-culturali e antropologiche avvenute sia a livello locale che globale, ha finito per produrre dispersione troppo elevata e disaffezione dilagante sia tra i docenti che tra gli studenti. In forza anche di questo isolamento la scuola si è vista attribuire un ruolo sociale e un consenso sempre più scarsi e un riconoscimento economico sempre più basso (docenti mal pagati, finanziamenti esigui). A ciò si è accompagnata la "perdita di esclusività" della scuola quale luogo di conoscenza e formazione. Si è assistito ad un sempre più forte incremento di luoghi di apprendimento "non formali", fuori dalla scuola. Tutto ciò, oltre ai rapidi cambiamenti sociali, culturali e tecnologici intervenuti nella società contemporanea, ha creato quello stato di sofferenza e insicurezza della scuola, in cui è immersa ancora oggi e che ci fa dire con decisione: la scuola deve cambiare.

1.2 *Riformare = ridurre*

Le azioni di riforma intraprese dall'attuale Governo, dopo i primi passi volti a sospendere e disdire quanto messo in campo dal precedente Governo di centro sinistra, hanno messo alcuni paletti decisivi: libertà di apprendimento che va dall'anticipo scolastico ai piani di studio personalizzati e al buono scuola, doppio canale con differenziazione precoce dei percorsi formativi già nel corso della scuola media, disgregazione del sistema nazionale nei nuovi poteri regionali, negazione dell'autonomia delle scuole, mantenimento della separatezza tra scuola primaria e media, eliminazione del curriculum sostituito da nuovi programmi.

In tutte queste misure c'è un unico filo che le tiene insieme, per il ministro Moratti “riformare” vuol dire **ridurre**: ridurre finanziamenti e risorse (alla scuola pubblica, accrescendo quelli per le scuole private), ridurre l'autonomia delle scuole dal sistema politico, ridurre il tempo scuola obbligatorio per tutti gli ordini, ridurre il numero di insegnanti, ridurre le sedi scolastiche, ridurre la durata della scuola obbligatoria (contro le tendenze di tutta Europa), ridurre il numero di studenti che proseguono gli studi a scuola, ridurre la libertà di scelta degli studenti (anticipando la scelta aumenta il peso dell'origine familiare), ridurre le opportunità di formazione e autoformazione in servizio (affidando tutto il pacchetto alle Università), ridurre lo spazio per la ricerca e la sperimentazione, ridurre i diritti sindacali (v. proposte di legge presentate in Parlamento sullo stato giuridico, ma anche le azioni verso i precari, l'immissione in ruolo degli insegnanti di religione, le proposte di “chiamata diretta”), ridurre la dimensione collegiale (maestro prevalente, contratti a prestazione d'opera, riforma degli OO.CC.), ridurre la funzione educativa a quella istruttiva e di certificazione di competenze apprese altrove.

In una parola si potrebbe dire: ridurre l'estensione e la qualità della **scuola pubblica**, per aprire spazi alle scuole private (secondo il modello seguito nella sanità).

1.3 Istruzione o formazione professionale?

La **differenziazione precoce** (chi “anticipa” si troverà a scegliere a 12 anni e mezzo) dei percorsi formativi accentua il condizionamento dei contesti sociali di provenienza dei ragazzi. Per questa via passa un'idea di società fondata sulla separatezza, sull'esclusione e sulla selezione. Lo sviluppo civile ed economico del Paese ha bisogno, invece, di un più alto e diffuso grado di cultura in tutti gli strati sociali. Per imparare ad imparare per tutto l'arco della vita non è sufficiente un sapere di base acquisito entro il 14esimo anno. La libertà di scelta è una “scelta condizionata”: avviene in una fase in cui non si è ancora attuato un sufficiente consolidamento della personalità e delle competenze necessarie. Anticipare anche solo di un anno (quando ci sarebbe stato bisogno invece di posticipare a 16 anni) induce quindi a una **scelta condizionata** dai contesti familiari, sociali, culturali.

Un precoce avviamento al lavoro porta con sé un futuro incerto. I saperi di tal tipo invecchiano in fretta, diventano presto obsoleti

La legge 53/03 prevede la possibilità di passaggio reciproco tra il canale liceale e professionale. Ma quanto è veramente reciproco questo passaggio? Non ci si può nascondere che a 14 anni chi sceglie la formazione professionale è perché a scuola ha difficoltà e riesce quindi difficile pensare che i passaggi possano avvenire dalla formazione professionale ai licei: sarà più praticata la strada inversa. Non basta dichiarare la pari dignità dei due canali e la possibilità di passaggio da un canale all'altro come garanzia per la reversibilità delle scelte. Il **doppio canale** non riesce ad essere la risposta all'**insuccesso scolastico** e ai problemi che la scuola non ha saputo affrontare. Per un verso occorre operare con grande flessibilità ed apertura verso il territorio per andare alla radice dei problemi delle persone che abbandonano la scuola (valorizzando le migliori esperienze italiane, come il progetto Chance a Napoli), superando l'autoreferenzialità per contestualizzare i problemi in un orizzonte più ampio, per costruire nuove motivazioni. Per un altro verso occorre che la scuola pubblica, sin dalla scuola dell'infanzia, metta in campo tutte le strategie professionali (e finanziarie) perché le condizioni socio-culturali di partenza siano sempre meno influenti per il raggiungimento di saperi e di solide competenze di base che permettano di vivere da cittadini consapevoli in una società complessa quale l'attuale.

1.4 Saldare la discontinuità

La riforma in corso mantiene la separatezza tra scuola elementare e scuola media, negando quella realtà della scuola italiana che sono gli Istituti Comprensivi (circa il 43% dell'intero settore della scuola di base), nonostante la discontinuità sia avvertita come uno degli ostacoli principali per la progressione curricolare o sia vissuta come un momento di incertezza e disagio, fattore non marginale di insuccesso scolastico e di dispersione. Occorre instaurare una cultura della continuità. L'alunno deve essere visto in un **percorso scolastico evolutivo** in cui l'azione educativa di un

ordine di scuola ha sempre un collegamento tra un prima e un dopo affidato ad altri referenti educativi. Il curriculum deve quindi acquisire una caratteristica di sostanziale verticalità con una distribuzione dei saperi lungo tutto l'asse temporale, lasciando il tempo di un passaggio graduale dai campi di esperienza agli ambiti disciplinari alle discipline, rispettando i tempi di sviluppo e i ritmi di apprendimento di ciascuno, in una dimensione collettiva.

1.5 Non solo discipline

Se è vero quanto sopra enunciato, allora non si può condividere la disciplinarizzazione precoce che appare già nella scuola primaria con lunghi elenchi, disciplina per disciplina, degli obiettivi specifici di apprendimento, negando così la diffusa pratica degli ambiti che finora hanno dato risultati positivi e la poca attenzione ad un passaggio delicato quale quello dalla scuola dell'infanzia alla scuola primaria, reso ancor più delicato dalla possibilità di anticipo che le famiglie possono scegliere. Il rischio è che i contenuti da insegnare siano l'unico fine dell'attività didattica, l'obiettivo di un insegnamento lineare, mentre le discipline non servono più a fornire i principi organizzatori per la lettura della realtà. Incombente è una **deriva nozionistica**.

Ma se la scuola deve mettere in condizione le nuove generazioni di affrontare un mondo a complessità crescente, investito da profondi processi di globalizzazione senza smarrire il rapporto con la propria comunità, con il proprio territorio, allora non bastano più i saperi tradizionalmente organizzati nelle discipline, occorre andare oltre la scuola delle materie. Le competenze che si possono costruire tramite un approccio meramente disciplinare rappresentano, infatti, solo una parte delle competenze che i soggetti in formazione acquisiscono nel processo di apprendimento. La scuola non può ignorare ciò che esula dalle discipline. E' necessario mettere in campo la dimensione trasversale tra discipline, per muoversi a proprio agio tra le aree di confine e nelle connessioni interdisciplinari, e la formazione di categorie logiche e di competenze trasversali, sia sul piano cognitivo che su quello sociale-relazionale, che non fanno riferimento ad una specifica disciplina ma attraversano tutto il processo di apprendimento come principi organizzatori e fondanti rispetto alle successive capacità di continuare ad apprendere.

Le competenze professionali degli insegnanti e l'organizzazione complessiva del lavoro, a nostro parere, devono permettere di affrontare in maniera sistematica e "ufficiale" il livello della trasversalità dell'istruzione.

1.6 Ripensare la didattica: il laboratorio

Una delle scelte organizzative della riforma è la didattica laboratoriale che appare subordinata alla lezione frontale, un suo completamento. E i **laboratori di livello** nascondono un rischio molto grave: istituzionalizzare la separazione tra capaci e non capaci, non considerando il valore, confermato dalla ricerca educativa, del lavoro per gruppi eterogenei (l'apprendimento per consulenza o per collaborazione tra pari sono ormai pratiche consolidate: motivano maggiormente l'interesse emotivo, la partecipazione sociale...)

La didattica laboratoriale è invece un modo di fare scuola, che richiede una nuova e diversa consapevolezza professionale degli insegnanti nell'adottare strategie metodologiche, organizzando ambienti di apprendimento in cui ciascuno sia diretto e attivo protagonista nella costruzione della propria conoscenza. Non servono tecniche trasmissive, occorre costruire "**contesti di apprendimento**" dove gli alunni possano concretamente esercitarsi a divenire progettatori e ricercatori del proprio sapere. Il "laboratorio" diviene non solo spazio attrezzato per specifiche finalità ma anche strumento di gestione attiva del processo di apprendimento, luogo dove l'esperienza concreta attraverso il fare, lo scoprire, il provare, lo sperimentare... alimenta la curiosità, costruisce le motivazioni, crea l'emozione del conoscere. Ma i contesti di apprendimento hanno bisogno di spazi, di risorse economiche e professionali aggiuntive all'organico normale. Il laboratorio, proprio per i processi che avvia, ha bisogno di piccoli numeri, "sovrabbondanza" di docenti, un organico funzionale al curriculum di scuola.

1.7 Educazioni alla convivenza civile

Nelle “Indicazioni Nazionali” per i Piani di Studio Personalizzati fa la sua comparsa la neonata *educazione alla convivenza civile*. E subito notiamo un’assenza, anzi due. Perché mai se c’è educazione alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare e all’affettività, mancano l’educazione alla legalità e all’intercultura? Ma non sono le uniche mancanze. Nella sovrabbondante teoria di contenuti e obiettivi specifici di apprendimento necessari a disegnare una sorta di “curricolo di cittadinanza”, non compaiono mai le parole “democrazia” e “partecipazione”. Non ci piace fare dietrologia, ma davvero queste “**mancanze**” sono troppo **vistose!**

Nel merito, se è positivo che le diverse educazioni siano state raggruppate sotto un’unica indicazione, lasciando intendere un’unitarietà che finora spesso non hanno avuto, quello che non riscontriamo è la spinta all’**innovazione didattica**. E’ fuorviante il fatto che nelle Raccomandazioni siano presentate come “somma” di attività disciplinari, in cui è sufficiente trattare l’argomento per sensibilizzare al problema (sia esso ambientale, alimentare o altro). Sappiamo bene, per la nostra esperienza in educazione ambientale che non funziona così. Non è vero che conoscere i problemi determini l’assunzione automatica di comportamenti adeguati. Il circuito che collega conoscenze, acquisizione di valori, atteggiamenti mentali e comportamenti è molto più complesso di quanto non appaia nelle Indicazioni. Ogni passaggio va curato con azioni ed intenzionalità pedagogiche esplicite. Serve un solido bagaglio culturale di base per leggere gli scenari e le tendenze in campo, ma occorre anche che nella scuola ogni ragazzo “**faccia esercizio**” di connessione continua tra la storia, gli apprendimenti scolastici e gli scenari che vanno evolvendo nel mondo, e dedichi uno spazio specifico a **fare esperienza** di partecipazione, di cittadinanza attiva, di assunzione di responsabilità, di scelte, di gestione di conflitti. Serve anche che tutto ciò entri organicamente nella progettazione formativa, nel curricolo di scuola.

Non va poi dimenticato che la **scuola pubblica**, come luogo collettivo, è di per sé educante alla convivenza civile, che trae gran parte della sua forza dall’essere un luogo “diverso e distinto” dalla **famiglia**, non migliore o peggiore, ma diverso e distinto, in cui il ragazzo cresce proprio perché è costretto a confrontarsi con qualcosa che non conosce e che non sta nel solco della sua famiglia.

1.8 Scuola e federalismo / 20 scuole per 20 regioni

L’autonomia conferita dalla L. 59/97 ha profondamente ridisegnato il modello di gestione e organizzazione della scuola italiana, passando da un modello centralistico-burocratico ad uno “federalista” a responsabilità decentrata e diffusa. La Legge costituzionale 3/2001 di modifica del Titolo V della Costituzione ha riconosciuto le scuole autonome ed ha spostato alcuni ambiti decisionali verso la scala regionale, lasciando allo Stato legislazione esclusiva sulle norme generali sull’istruzione. Ma la spinta ad una più ampia devoluzione messa in campo da questo governo che intende affidare alle Regioni competenza legislativa esclusiva su organizzazione scolastica, gestione degli istituti e definizione della parte dei programmi scolastici e formativi della quota regionale prevista dalla L. 53/03, comporta una radicale trasformazione della scuola italiana.

Si prospetta una riduzione di opportunità legate al diverso sviluppo regionale, una **frammentazione** del sistema di tutela del diritto dei cittadini all’istruzione e il rischio che la scuola sia al servizio delle diverse politiche regionali.

Vanno garantiti invece i diritti e i livelli comuni di formazione per tutti i cittadini, compensando gli squilibri territoriali e consolidando un “**federalismo solidale**”. E la curvatura dei programmi di studio in chiave regionalistica corre il rischio di favorire appartenenze ed identità chiuse che contrastano fortemente con le esigenze di dialogo e confronto proprie di una società complessa quale è quella contemporanea, mettendo in crisi il concetto stesso di identità culturale nazionale. Per evitare fughe in avanti regionalistiche e conflitti di competenze sarà necessario definire quanto prima quali siano “le norme generali sull’istruzione” di competenza dello Stato, quelle norme cioè che tengono l’unità e l’identità del sistema, garantendo i diritti di cittadinanza per tutti. Non si potrà prescindere dagli ordinamenti, dagli standard di apprendimento, di verifica e di valutazione, dalla professionalità docente: formazione, reclutamento, stato giuridico...

Se così non fosse andremo incontro a 20 sistemi scolastici diversi

1.9 L'autonomia della scuola e il rapporto con il territorio

La vittima predestinata del federalismo proposto dal governo Berlusconi è l'autonomia scolastica. Per noi l'autonomia scolastica è un potente **fattore di innovazione**. Con l'autonomia la scuola si assume la responsabilità collegiale di decidere su molte questioni fondamentali. Ogni istituto ha la possibilità di darsi un modello organizzativo, di individuare e progettare le attività formative più idonee a promuovere il successo formativo di tutti e di praticare i valori della convivenza democratica e civile. L'autonomia scolastica è anche il grimaldello migliore per eliminare l'autoreferenzialità della scuola italiana, in termini di organizzazione, di percorsi educativi, di rapporti con gli attori del territorio.

Molte critiche si possono fare a come sono stati gestiti i primi passi dell'autonomia (dal ruolo dei dirigenti al sostegno alle scuole fino all'ambiguità sulla competizione tra istituti), e alle pratiche ingenerate nelle scuole, dove molto spesso la progettazione dell'offerta formativa si è tradotta in una sommatoria di progetti pensati dai singoli insegnanti, più raramente il POF è stato l'occasione per condividere ed elaborare un progetto pedagogico organico attraverso processi di confronto e di progettazione partecipata. Ma ciò non ci impedisce di pensare che l'autonomia scolastica sia ancora una grande occasione di rinnovamento professionale e di qualificazione del sistema formativo. Ora le caratteristiche innovative acquisite rischiano di essere cancellate, la voglia di fare degli insegnanti annullata. L'**autonomia è a forte rischio**. Il taglio degli organici proposto ad ogni finanziaria e risorse economiche sempre più scarse, una progettualità a "sovranità limitata" per seguire i desiderata delle famiglie, che può produrre un vero e proprio "curricolo familiare", e perfino l'obbligo per le scuole di servirsi del CONSIP per la fornitura di materiali di consumo, sono solo alcuni degli ostacoli che si frappongono alla realizzazione dell'autonomia. Dietro l'insieme delle misure riformatrici si sta disegnando un nuovo sistema centralistico a base regionale, in cui le scuole vengono espropriate del loro ruolo di elaborazione professionale, culturale ed educativa, l'autonomia viene limitata ai soli aspetti gestionali e le scuole sono sottomesse alle Direzioni Regionali o all'Assessore di turno. Per completare il quadro, la proposta di riforma degli organi collegiali, che semplicemente elide il valore della collegialità come luogo di progettazione e responsabilità professionale, svisciva il ruolo del Collegio dei docenti, cancella i consigli di classe come luogo di progettazione collettiva, verticalizza i momenti decisionali con accentramento nelle mani del Dirigente scolastico di molti poteri, inseguendo il modello organizzativo di un'azienda ottocentesca che non c'è più neppure sul mercato e che deprime la dignità professionale di chi nella scuola lavora.

Inoltre l'azione destrutturante del ministro Moratti isola l'Italia ed impedisce di affrontare in modo serio quei **problemi** inerenti all'autonomia che si vanno discutendo in ambito internazionale: autonomia scolastica ed equità sociale, autonomia delle scuole / degli insegnanti / di budget / dei programmi, curricolo teorico / curricolo di scuola / curricolo conseguito dagli studenti, sistema governato dai risultati / sistema governato dagli input, risultato / prestazione, valutazione. C'è un fattore di trasformazione, però, che sempre più sta dando "**identità**" alle istituzioni scolastiche autonome e viene dal mutato rapporto con l'ambiente esterno. La logica dell'autonomia sottolinea il legame tra ogni scuola e il territorio nei cui confronti essa deve assumersi una funzione di promozione, di animazione culturale, interpretandone le esigenze e cercando di rispondere ad esse. Vuol dire che la scuola diventa un'insostituibile risorsa, un effettivo agente di sviluppo culturale, civile, sociale, del territorio e della comunità locale non solo e non tanto perché prepara al lavoro ma anche e soprattutto perché costruisce una nuova cittadinanza attiva, consapevole, responsabile e la costruisce interloquendo e relazionandosi con gli altri soggetti imparando a tener conto dei processi reali in campo.

1.10 Le scuole dei Piccoli Comuni

Questo rapporto costruttivo con il territorio praticabile con l'autonomia scolastica, paradossalmente, rischia di essere impraticabile in una vasta area del Paese, quella rappresentata dai Piccoli Comuni, più di 5.800 (il 72% dei Comuni Italiani). In questi Comuni, che pure rappresentano un valore culturale, economico, antropologico, di grande rilievo per il futuro del nostro Paese, le scuole soffrono di difficoltà educative ed organizzative, vivono in condizioni di **isolamento** e spesso in strutture precarie, non riescono ad assicurare la continuità educativa (per il turn over dei docenti), la continuità organizzativa (per il turn over dei dirigenti e del personale ATA), la continuità temporale del servizio (per la minaccia di chiusura che si trascina di anno in anno), soffrono della mancanza di collegialità tra gli adulti e di un sistema di relazioni sufficientemente stimolante per gli studenti, subiscono la diffusa presenza di pluriclassi, che pone i docenti di fronte a problemi professionali del tutto particolari, intorno a cui non si sviluppa un confronto ed una riflessione adeguati, hanno difficoltà ad avviare percorsi di formazione che coinvolgano tutta la struttura.

Sono scuole "deboli", perché i problemi delle scuole piccole sono problemi di poche persone, eppure rappresentano la principale, se non l'unica, risorsa culturale del posto, sono quasi sempre l'unico luogo di aggregazione, a cui si chiede di soddisfare tutti i bisogni di socialità dei bambini e degli adolescenti (feste comprese). Catalogarle semplicemente come scuole sottodimensionate, come è stato fatto in questi anni, non ha senso, anche perché l'unica cosa che si può fare con le scuole "sottodimensionate" è tagliarle. Vanno piuttosto riconosciute come "**scuole a rischio**", che hanno bisogno di particolari regimi e risorse, per facilitare la sperimentazione di modelli organizzativi originali, anche attraverso l'uso delle tecnologie didattiche, e per superare l'isolamento, attraverso la costituzione di reti, supportate da centri territoriali come strutture di facilitazione e di sostegno alla formazione e alla sperimentazione, ed attraverso l'avvio di programmi di gemellaggio con scuole delle città, per scambi e confronto di esperienze a distanza. Noi siamo convinti che il patrimonio culturale, sociale, artistico, paesaggistico dei Piccoli Comuni rappresenti una ricchezza per tutto il Paese, la qualità delle istituzioni scolastiche è la condizione perché quel patrimonio sia salvaguardato e messo a disposizione di tutti.

1.11 Il mestiere dell'insegnante

La complessità dei processi sociali e culturali che hanno investito il sistema formativo (v. Parte Prima) e le condizioni organizzative e professionali indotte dall'autonomia scolastica hanno modificato le condizioni culturali, pedagogiche ed organizzative del lavoro degli insegnanti, ponendo all'ordine del giorno la ricerca di una nuova **identità professionale**.

Si pongono ormai con evidenza problemi di ridefinizione dei profili professionali degli insegnanti, del loro ruolo e delle competenze necessarie. Non basta più un docente con buone competenze disciplinari, che conosca bene la disciplina che insegna e che sappia come insegnarla. I docenti sono chiamati a intervenire su processi diversi, non solo di tipo didattico ed educativo, ma anche di tipo gestionale, organizzativo, contrattuale. Inoltre da pratiche di lavoro individuali si passa a una situazione in cui è l'istituto l'unità organizzativa di riferimento.

La professionalità che si richiede, quindi, si afferma su due versanti. Il primo è quello della **competenza evolutiva** come capacità individuale dell'insegnante *ricercatore* di svolgere in modo organizzato e ricorsivo l'attività di riflessione sul proprio lavoro e sulla propria scuola, capace cioè di sviluppare processi di riflessione, autovalutazione e rinnovamento del proprio operare. Sempre più nel futuro, solo se l'insegnante saprà apprendere dall'insegnamento, il suo lavoro potrà essere in continua evoluzione e capace di rispondere all'evoluzione dei bisogni e delle domande. Il secondo riguarda la **dimensione collegiale**. Nell'autonomia infatti la proposta formativa riguarda l'istituto nel suo complesso, occorre quindi darsi strumenti per **condividere** le riflessioni, per condividere l'interpretazione delle dinamiche della comunità di riferimento, per coniugarle con la proposta formativa, per progettare ed organizzare insieme.

La modifica del lavoro all'interno della scuola è in relazione quindi per un verso con il fatto che per lavorare meglio sull'innovazione dei processi di apprendimento ed educazione occorre lavorare

anche sulle *modalità di funzionamento* della scuola, per un altro con la nuova *responsabilità sociale* che le scuole autonome dovrebbero assumere.

Non sarà più sufficiente per un buon insegnante parlare della “mia classe”, dei “miei alunni”, ma ci si dovrà occupare anche della scuola come **organizzazione**. Il che vuol dire interrogarsi anche sui modelli organizzativi che si vogliono perseguire. La scuola è un’organizzazione sociale del tutto originale, in cui il fattore umano è preponderante ed assolutamente decisivo, perché i fattori, gli strumenti e i risultati del processo sono essenzialmente umani e *relazionali* (l’introduzione delle tecnologie didattiche non modifica l’essenza dei processi e dei risultati). E’ questo il motivo per cui nella scuola rimane forte la dimensione “alta” dell’artigianato ed è il motivo per cui nella scuola non possono funzionare modelli manageriali presi a prestito da altri mondi. Occuparsi della scuola come organizzazione, perché l’attività didattico – educativa possa svolgersi al meglio, vuol dire occuparsi di organizzare la condivisione della riflessione professionale, la partecipazione in funzione delle decisioni da prendere e della progettazione da svolgere, l’applicazione di processi riflessivi all’andamento complessivo della scuola, l’apertura di tavoli di co-progettazione interni ed esterni alla scuola. Queste attività non possono essere risolte congelando carriere separate ed inventando profili di “alta professionalità”, che generano solo divisioni e gerarchie, perché per avere successo non hanno bisogno di catene di comando ma di coinvolgimento e di convinzione. Occorre piuttosto dare corso ad uno **sviluppo professionale** che non sia “fuga dalla didattica”. E’ necessario evitare il rischio di una separazione tra chi “parla” di didattica, elabora schemi e procedure senza sperimentarli in prima persona e chi si misura quotidianamente con l’insegnamento ma dovrebbe applicare i modelli da altri elaborati.

Né d’altra parte questa dimensione può essere affidata alla gestione assembleare. Emerge la necessità di fruire di tempi e spazi stabili e riconosciuti, nonché risorse economiche, per consentire a gruppi di professionisti di organizzare la riflessione, trasformarla in costume professionale, condividerla all’interno di organismi collegiali. “**Fermarsi a pensare**” e a condividere il pensiero costa tempo, ha bisogno di sedi logistiche accettabili e di strumenti facilmente disponibili. Se questa dimensione rimarrà affidata al volontarismo di alcuni, non si determinerà alcuna trasformazione nella categoria.

E’ una dimensione lavorativa che va organizzata, attraverso una rimodulazione operativa della collegialità, rispetto al cui sviluppo è necessario applicare processi di riflessione e di valutazione analoghi a quelli necessari per sviluppare l’innovazione educativa. Strategico diventa il nuovo **profilo culturale** del docente che implica un ripensamento dei percorsi universitari con ponderato equilibrio tra approfondimenti disciplinari e scienza della formazione. Rilevante poi deve essere l’attività di tirocinio pensato come un “accompagnamento” del futuro docente da parte dell’Università e della scuola in un luogo dove non solo si trasmettono contenuti ma si elaborano saperi riflettendo sui processi messi in campo. E se l’aggiornamento dei contenuti disciplinari può essere affidato all’Università, questa non può avere l’esclusività della **formazione in servizio**. Devono essere i professionisti della scuola, nelle forme organizzative adeguate (associazioni professionali, organo scientifico garante della professione) ad indicare ad Università e agli altri enti, con cui lavorare in convenzione, le linee guida della formazione che serve alla categoria.

L’identità professionale dell’insegnante, a cui pensiamo, è quella di un professionista, con responsabilità individuali e collegiali, che opera in un’organizzazione. Un’organizzazione del tutto originale, che si distingue per essere un’organizzazione **culturale**, che costruisce **competenze**, disciplinari e trasversali (di cittadinanza, di base e attinenti alle strategie cognitive), con fortissima caratterizzazione **relazionale**, sia per il suo funzionamento interno che per i rapporti con il territorio e la sua comunità (e questo comporta che si dedichi grande attenzione ai processi di coinvolgimento e condivisione, interni ed esterni). Un’organizzazione dotata di capacità **evolutive**, grazie anche ad attività di **valutazione** e **autovalutazione**, che si afferma nel territorio come attore **autorevole**.

Un profilo, degli insegnanti e delle scuole, che in questi anni di travaglio ha cominciato ad esserci, perché l’autonomia consente alle singole scuole di muoversi in questa direzione, ma che è negato dagli atti messi in campo dal ministro Moratti.

2. Educazione ambientale, Centri territoriali, Educatori

2.1 *Le ragioni dell'educazione ambientale*

Problematiche e processi legati all'educazione ambientale vanno analizzati in relazione al nostro sistema di istruzione e formazione e in relazione alle politiche di gestione e di sviluppo del territorio (politiche delle Aree Protette, pratiche di Agende 21 locali), ma vanno anche letti sullo sfondo più generale degli eventi che hanno investito negli ultimi tempi il pianeta.

Pertanto, come non è pensabile parlare di educazione ambientale senza far riferimento all'azione politica che nel nostro Paese sta modificando struttura e funzioni delle agenzie formative formali, allo stesso modo non si possono ignorare i gravi fatti che hanno scosso gli equilibri ecologici (cambiamenti climatici, disastri ambientali) e socioeconomici (squilibri tra nord e sud del mondo, azioni di terrorismo e di guerra), che modificano la percezione del mondo che ci circonda.

Si fa oggi sempre più urgente l'esigenza di nuove forme di rapporto tra individui, società e ambiente, per ritrovare un'alleanza che freni l'eventualità sempre più probabile di danni irreversibili alla sopravvivenza delle specie viventi, compresa quella umana. Sono dunque necessarie nuove forme di **conoscenza**, che pongano gli individui e i gruppi, i responsabili della vita sociale a tutti i livelli, nella condizione di non ignorare le conseguenze delle azioni umane sull'ambiente.

Anche in educazione ambientale emerge la centralità ed il valore sociale della conoscenza, e ci si pone il problema di come si costruisce conoscenza e di quale conoscenza sia oggi necessaria.

Noi siamo inseriti in un **ecosistema**, siamo sottoposti a un sistema di vincoli e di risorse, a delle leggi, che sono quelle dell'ecologia. Questo ecosistema ha tre caratteristiche. La prima è che pur governato da leggi generali, ha caratteristiche **locali**, ed è in esse che ciascuno di noi, con tutte le sue particolarità, affonda le proprie radici. La seconda è che questo sistema è in continuo cambiamento, è un sistema evolutivo. In questa dimensione **evolutiva** emergono sempre nuovi temi, nuovi orizzonti, nuovi rischi. Per questo l'educazione ambientale è, per sua natura, sottoposta a continue tensioni di rinnovamento e non si può ridurre alla conoscenza di questo o di quel tema.

La terza caratteristica è che parliamo di un **sistema complesso**, la cui conoscenza non coincide con la possibilità di ridurre il complicato a parti semplici, in cui la categoria logica dominante non è quella di causa – effetto. Piuttosto ha come riferimento il pensiero evolucionista, richiama l'attenzione sulla relazione tra osservatore ed osservato, sulla non riducibilità del complesso al semplice e del tutto alle sue parti, sull'aleatorietà dei processi evolutivi. Tutto ciò introduce ad un'idea di conoscenza che ha bisogno dell'**approccio sistemico** per comprendere i problemi, che opera sia sul piano dell'analisi che della sintesi, che include il rapporto di causa - effetto in un insieme di altre relazioni possibili (la retroazione, il ciclo, il caso, ecc), che sviluppa la capacità di “pensare per relazioni”.

Inoltre, l'irrompere di dimensioni lontane, future, globali nelle nostre decisioni quotidiane, la necessità di comprendere le dinamiche e le trasformazioni, che da parte di popoli o di comunità locali, del nostro vicino di casa ma anche di noi stessi stanno caratterizzando la nostra società e il nostro pianeta, chiama in causa la categoria della *responsabilità* perché, come dice Cini, “non è più possibile separare l'oggetto del nostro atto di conoscenza dalle ragioni di questo atto”. Su questo piano la formazione e l'educazione operano non solo come attività finalizzate alla conoscenza, ma anche e soprattutto come processi orientati alla ricerca di soluzioni comuni e condivise. Per costruire un **atteggiamento responsabile** non serve sviluppare un sapere astratto, serve piuttosto un

sapere orientato all'agire, che costruisce una relazione con i comportamenti, che si misura con la soluzione dei problemi, che si misura con le prospettive di sviluppo locale sostenibile. Volendo quindi schematizzare, potremmo dire che **l'educazione ambientale** oggi si colloca nell'intreccio tra la comprensione delle **relazioni**, nell'ecosistema e tra locale e globale, la formazione alla **cittadinanza attiva**, nella dimensione della **partecipazione** ai processi sociali, e l'impegno per lo **sviluppo locale sostenibile**.

2.2 *La proposta educativa e formativa*

L'educazione ambientale costituisce, in questo quadro, una forma di intervento sociale, i cui scopi fondamentali sono quelli di sviluppare la **conoscenza** e le **azioni** dell'uomo, in modo tale che egli distingua, osservi ed analizzi i vari aspetti del territorio in cui vive e del contesto sociale ed ambientale, ne conosca le caratteristiche, comprenda sempre più profondamente i modi attraverso cui salvaguardare e sviluppare in modo compatibile con la sopravvivenza delle specie viventi, le risorse di varia natura presenti nell'ambiente

Dal punto di vista **metodologico**, è importante mettere in campo azioni volte a stimolare la lettura dell'ambiente in cui si vive con modalità che sollecitino la riflessione, e la capacità di lettura delle interazioni che esistono tra le diverse componenti naturali e non, che non siano solo occasione di informazione e confronto ma anche di sperimentazione diretta, di esperienze concrete che hanno l'obiettivo di portare a leggere la propria realtà individuale come parte di un insieme. L'educazione ambientale si sviluppa intorno ai *problemi controversi* della realtà territoriale, si svolge attraverso la ricerca sul campo, il lavoro di gruppo, l'operatività, per arrivare a misurarsi in cui si passa dalle ipotesi di soluzione al confronto con la fattibilità e con la realizzazione delle soluzioni ipotizzate, valorizzando per questa via la *funzione educativa dell' "azione per l'ambiente"*, in una scuola che troppo spesso affida i suoi insegnamenti alla trasmissione verbale.

Aspetti decisivi in questo percorso sono da un lato la cura delle emozioni e la metariflessione sui segnali che ci vengono dalle percezioni, dall'altro la ricontestualizzazione degli apprendimenti disciplinari in funzione della ricerca di soluzioni a problemi concreti.

Se questa è, in estrema sintesi, l'educazione ambientale, cosa cambia quando si opera nel contesto dell'**autonomia scolastica**?

Come abbiamo visto nella Parte Prima, con l'autonomia scolastica la scuola diviene un'organizzazione che si misura con il territorio. Il rapporto tra **scuola e territorio** è sempre stato il principale campo d'azione dell'educazione ambientale. Con l'avvento dell'autonomia si sposta però il piano di quell'azione, che prima era affidata alla buona volontà del singolo insegnante ed in realtà implicava solo un rapporto tra quella classe, che faceva educazione ambientale, ed il territorio come campo d'azione delle sue attività. Oggi, con l'autonomia, si possono verificare alcune novità importanti. L'educazione ambientale può divenire l'asse culturale intorno a cui la scuola elabora il suo curriculum e la sua proposta formativa. Non solo, oggi è possibile che la scuola nel suo complesso si assuma la responsabilità sociale verso il proprio territorio, operando come un **attore autorevole**, che siede ai tavoli della co-progettazione, per concordare le azioni, che ciascuno attore per il suo ambito di competenza deve svolgere per promuovere lo sviluppo locale sostenibile, ed in questa prospettiva si rifiuta di essere la "cinghia di trasmissione", attraverso la realizzazione di progetti, per sensibilizzare o promuovere la soluzione dei problemi ambientali del territorio.

2.3 *Il sistema nazionale*

In Italia l'educazione ambientale vanta due primati, rispetto al panorama europeo. E' il Paese dove prima che in altri ed in forma più organica ed approfondita si è elaborata la dimensione educativa, indicata nel paragrafo precedente, e si sono individuate le profonde connessioni tra una buona educazione ambientale e l'attività scolastica curricolare, tra la dimensione della complessità e il valore del locale. Il secondo primato riguarda il versante organizzativo e **istituzionale**. Negli anni in

cui la scuola stentava a rinnovarsi, nel mondo dell'educazione ambientale sono confluite idee innovative non solo sul piano metodologico ed educativo, ma anche su quello delle strutture che sul territorio fanno educazione ambientale (anche in collaborazione con la scuola) e sul ruolo delle istituzioni statali, prima, e regionali, dopo.

Identificata in una dimensione educativa permanente e globale (scientifica, etica, estetica, civica), l'educazione ambientale coinvolge l'istruzione scolastica, la sensibilizzazione, dei cittadini, la formazione professionale, la ricerca. Ispirandosi a questa visione, il Ministero dell'Ambiente all'inizio degli anni 90 ha avviato la realizzazione di un disegno istituzionale (INFEA), che ha coinvolto Stato, Regioni, Enti Locali ed associazionismo, per portare "a sistema" quanto si muoveva nel campo dell'educazione ambientale agli inizi degli anni '90. Al Ministero dell'Ambiente si debbono anche i maggiori impegni economici (con i due Piani Triennali per la Tutela dell'Ambiente 91/93 e 94/96, poi per quanto attiene le regioni "obiettivo 1" con i POMA del 97). Nel '93 si arriva ad un accordo di programma tra Ministero dell'Ambiente e Ministero delle Pubblica Istruzione e alla costituzione di un Comitato Tecnico Interministeriale che ha il compito di indirizzare e gestire il "Sistema". Nel corso di questi anni si viene così organizzando un sistema che prevede la distinzione tra **Laboratori Territoriali** e **Centri di Esperienza**. I Laboratori dovrebbero dedicarsi, prevalentemente alla raccolta e alla diffusione di informazioni, alla progettazione educativa, alla consulenza. I Centri di Esperienza sono caratterizzati, oltre che da attività didattiche e di ricerca, dall'offerta di esperienze sul campo. Gli utenti del Sistema sono i giovani, gli insegnanti, gli operatori di associazioni, i cittadini e gli amministratori pubblici, più tardi verranno individuate anche le imprese. In corso d'opera il Ministero ha operato per attivare le **Regioni**, come enti di pianificazione e coordinamento delle iniziative e delle strutture nel proprio territorio.

Ma, nonostante gli sforzi e i risultati conseguiti nel corso degli anni 90, oggi il Sistema Nazionale, cui fa riferimento la Legge 426/98, ha subito un impasse e non si può certo definire funzionante. La **Prima Conferenza Nazionale dell'Educazione Ambientale**, tenutasi a Genova nell'aprile del 2000, ha segnato il punto di massima vitalità del Sistema Nazionale. In quell'occasione si era rimessa in moto la riflessione e si era prodotto una nuova visione culturale, politica, organizzativa, che aveva individuato la nuova via del sistema in due misure, da un lato allargare il circuito degli attori coinvolti e coinvolgibili, a cominciare ad esempio dal Ministero del Lavoro, dall'altro muoversi su tre solide gambe: il Ministero, le Regioni, l'Associazionismo. Le vicende politiche del Paese (l'immediata crisi di governo con la sostituzione dei due ministri di riferimento, Ronchi e Berlinguer) hanno prodotto una stasi del sistema nazionale e l'accantonamento di quelle ipotesi. Negli anni successivi, di fronte all'abbandono del campo da parte del nuovo ministro dell'ambiente, Matteoli, totalmente disinteressato a sostenere la situazione, sono progrediti solo i sistemi regionali, ma in una condizione quasi autarchica ed a rischio di autoreferenzialità, senza avere ad esempio l'interesse a valutare pregi e difetti di quei progetti nazionali che avevano fino ad allora supportato il Sistema e senza che se ne mettessero in piedi degli altri. Ed oggi, possiamo dire che quanto da noi segnalato nell'ambito della Conferenza di Genova è stato verificato dal corso degli eventi. In quella sede, infatti, sostenemmo che una deriva eccessivamente "istituzionalista" del Sistema, ovvero basata solo sulle due gambe istituzionali (Stato e Regioni), avrebbe irrigidito il Sistema stesso. Piuttosto, sarebbe stato necessario puntare ad un Sistema più articolato in cui Regioni e Stato si trovassero a collaborare, fin dalla definizione degli indirizzi nazionali (e quindi non solo nella gestione di singole iniziative territoriali), con le **associazioni ambientaliste** di livello nazionale, perché anch'esse (Legambiente, Italia Nostra, WWF) sono una rete di esperienze e di idee e rappresentano un punto di vista essenziale alla capacità del sistema stesso di stare in campo. Come pure sarebbe stato necessario riconoscere un ruolo nazionale a quei Centri di Ricerca che già avevano collaborato nella costruzione del Sistema. Così non è stato ed il Sistema si è irrigidito. Complessivamente tutto il mondo dell'educazione ambientale si è visto privato di momenti e strutture di confronto e coordinamento, indebolendo così l'impegno a dare un effettivo impulso al cambiamento culturale.

2.4 *I Centri di educazione ambientale*

Al di là della proposta tracciata dal Ministero dell' Ambiente, la realtà dei CEA assume oggi in Italia un profilo molto variegato e differenziato, difficilmente riconducibile alla classificazione sopra indicata. Ciò è da ricondurre in parte al modo in cui sono sorti alcuni centri e al modo in cui sono state sviluppate alcune funzioni. In base ad un' indagine condotta dal Ministero risulta che il 37% degli utenti dei centri del Sistema Nazionale è rappresentato dalla scuola, mentre le associazioni, i cittadini e gli enti pubblici si attestano tra il 14 % ed il 15%, solo al 4% il mondo del lavoro. Dati che richiederebbero un'attenta riflessione sul ruolo che effettivamente svolgono sul territorio queste strutture, nate anche con la funzione di mediatori culturali per lo sviluppo locale sostenibile, perché emerge una fotografia del Sistema Nazionale che solo in parte corrisponde al modello ipotizzato all' inizio.

Il mondo dei CEA è comunque un mondo difficile da monitorare, perché fortemente legato alle realtà locali e alle opportunità che lì si creano. Al momento non esiste una mappa attendibile dei Centri presenti in Italia, ma certamente sono molti di più dei 70 censiti nel catalogo pubblicato dal Ministero dell' Ambiente in occasione della Conferenza di Genova e soprattutto non esiste una fotografia attendibile sulle tipologie in campo e che restituisca anche indicazioni sulla qualità del lavoro educativo svolto e delle relazioni intessute con gli altri attori.

In ogni caso, in questi anni si è assistito anche al proliferare di strutture che nascono per impulso associativo, senza coperture e finanziamenti istituzionali, come è il caso dei CEA di **Legambiente**. Ci troviamo qui di fronte ad una rete nazionale di strutture, che nate per percorsi e opportunità molto diverse, in territori e con competenze professionali altrettanto differenziate, sta operando per costruire sul territorio nazionale un' immagine ed una funzione omogenea dei **centri territoriali**. L' obiettivo della rete dei CEA di Legambiente è di costruire un tessuto nazionale di strutture territoriali in grado di svolgere:

- azioni di promozione, culturale e sociale, per lo sviluppo locale,
- gestione di attività di turismo scolastico ed educativo,
- sostegno alle iniziative degli Enti Locali,
- partecipazione ai tavoli di co-progettazione con le scuole e gli altri attori del territorio.

La rete, inoltre, si configura anche come luogo di confronto e condivisione di pratiche educative e di sperimentazione di nuove modalità operative, supportate da azioni formative interne ricorrenti.

2.5 *Gli educatori professionali*

In questo ultimo decennio sull' onda dell' altalenante fenomeno dell' Educazione Ambientale, si sono sviluppate nuove **figure professionali**, che a vario titolo si sono poste sul “mercato” dei servizi educativi alla scuola.

Nella maggior parte dei casi tali figure, anche raggruppate in strutture commerciali, hanno visto e vedono la scuola solo come una entità a cui offrire servizi di vario genere. Si è assistito, quindi, ad un fiorire di così detti “pacchetti”, organizzati in veri e propri cataloghi, ma si è assistito anche ad un' evoluzione di queste figure, che è avvenuta in assenza di una legislazione nazionale e regionale mirata, determinando così una grande differenziazione nel panorama professionale.

Unica azione legislativa ormai presente su quasi tutto il territorio nazionale è quella relativa alla istituzione delle Guide Naturalistiche che come tutte le leggi entra solo nel merito di cosa può fare e cosa non può fare la figura professionale ma non di quali siano i principi con i quali affrontare questa professione. Inoltre questa legge regola l' attività di Guida non entrando nel merito delle attività educative o formative. Col tempo e grazie anche al ruolo che i Laboratori Territoriali, istituiti dal Ministero dell' Ambiente, e alla diffusione di CEA sulla base di un impulso istituzionale ma anche e soprattutto di alcune associazioni, si è creata un' elaborazione in merito al **profilo culturale e professionale** di queste figure, elaborazione che ha portato ad una progressiva trasformazione dettata da fattori diversi, quali il fattore “mercato” ed il fattore “crescita culturale”.

Il **fattore mercato** ha portato ad una specializzazione delle offerte che oggi di fatto è un vero e proprio settore commerciale inserito a pieno titolo nel settore turistico. I professionisti e le strutture societarie che hanno dato vita a questo settore di fatto vedono il loro agire ancora come una fornitura di servizi, le più organizzate e storicamente affermate hanno guadagnato un livello di professionalità nell'offerta notevole e di tutto rispetto; numerosi sono i pacchetti, articolati, calati su programmi didattici, divisi e organizzati per categoria e classi scolastiche.

Il **fattore culturale** ha portato, in modo differenziato, quelle persone interessate al fenomeno a porsi domande sul proprio operato, a capire che il loro lavoro poteva, se meglio articolato, avere un riscontro educativo e non solo didattico; che la relazione con l'istituzione scuola non poteva essere solo articolata in una fornitura di servizi o di proposta di pacchetti, ma che poteva svolgersi su di un piano di co-progettazione e incidenza nella realtà locale di tipo cooperativo, che il loro agire non poteva rivolgersi solo alla scuola ma che doveva coinvolgere le amministrazioni locali in una dinamica di progettazione partecipata.

Questi processi di maturazione professionale chiamano in causa, ovviamente, idee e pratiche di educazione ambientale estremamente articolate e differente.

L'idea, che Legambiente Scuola e Formazione cerca di sviluppare e realizzare, è che questo lavoro si caratterizza per essere anche un lavoro di ricerca costante sulle modificazioni che investono la realtà sociale ed ambientale, per cui solo tramite un confronto ed un'elaborazione comune si può migliorare il proprio lavoro, che, se vissuto in tal senso, può effettivamente contribuire alla positiva trasformazione della nostra società.

Oggi, comunque, si può dire che esiste la possibilità concreta di praticare questa professione, che noi intendiamo di educatore ambientale ma anche di facilitatore di sviluppo sostenibile, in un contesto di confronto e di crescita permanente, utilizzando la struttura associativa. Con l'obiettivo di avere il gusto di fare la guida, l'educatore, l'interprete naturalistico, con la consapevolezza di fare un lavoro importante ed utile per la nostra società.

Legambiente scuola e formazione si pone quindi come associazione di categoria degli educatori professionisti nella certezza che tali professioni molto possano dare al nostro futuro e al futuro della scuola, in una dinamica di crescita culturale e di confronto professionale nell'associazione, grazie al fatto che nell'associazione convivono e cooperano figure di educatori diverse, come gli insegnanti, i formatori, gli educatori extrascolastici, gli animatori di sviluppo locale.

3. Educazione e Formazione degli adulti

3.1 *Condizioni di contesto*

La strategia riformista del governo dell'Ulivo aveva messo in campo due misure molto significative: l'innalzamento dell'obbligo scolastico a 15 anni (legge 9/99, ora abolita) e l'obbligo formativo a 18 anni (legge 144/99). Queste due misure, insieme alla riforma dell'apprendistato e dell'università miravano a riordinare il settore del sistema formativo nazionale più direttamente orientato al lavoro. Il principio inseguito era quello dell'integrazione tra i diversi segmenti, in modo che nessuno si perdesse per strada e che complessivamente il sistema perseguisse l'innalzamento del successo formativo.

Queste buone intenzioni sono rimaste tutte sulla carta, lasciando al governo del centro destra il compito di portarle a compimento. Come si sa, la scelta del Governo Berlusconi è stata quella di sospendere, prima, e cancellare, dopo, le misure precedentemente approvate.

Così oggi la situazione, al di là di quanto previsto e promesso con la legge 53/03, è di stallo e l'integrazione tra i diversi segmenti tutta da avviare. Le vittime prime di questo stato di cose sono, ovviamente, i giovani più deboli, quelli border line, quelli che nella scuola non ci vogliono proprio stare, ma che fuori non trovano alternative se non andare a lavorare.

A questo punto è anche difficile fare un'analisi esaustiva, in cui bisognerebbe tener conto dello stato di fatto, che è differenziato Regione per Regione, delle proposte di legge governative (compresa la devolution) e delle iniziative regionali, quali ad esempio la legge Bastico in Emilia Romagna, e delle buone pratiche che comunque si sono messe in movimento ad esempio nell'Educazione degli adulti.

In questo documento ci limitiamo a segnalare in questo grande settore dell'integrazione formativa e della formazione per gli adulti alcuni ambiti e questioni per noi particolarmente significativi, fatta eccezione per la formazione degli insegnanti, i cui presupposti abbiamo trattato nella sezione dedicata alla scuola.

3.2 *Educazione degli adulti*

Nell'educazione degli adulti, in un'ottica di sviluppo globale, viene proposto il concetto di lifelong learning in sostituzione di quello, già in uso, di lifelong education. Questa impostazione trova la sua formalizzazione nella Dichiarazione di Amburgo approvata nel corso dei lavori della Quinta Conferenza Mondiale di Amburgo sull'educazione degli adulti, nel luglio del 1997.

Nella dichiarazione di Amburgo si legge, infatti, che il diritto alla formazione è un diritto di cittadinanza e che, letta in un'ottica di sviluppo del pianeta, "l'educazione degli adulti [è da considerarsi] più di un diritto, [essa è] una chiave per il XXI secolo... è sia una conseguenza della cittadinanza attiva che una condizione per la piena partecipazione nella società. E' un concetto potente per incoraggiare lo sviluppo ecologicamente sostenibile, per promuovere democrazia, giustizia, parità tra i sessi e lo sviluppo sociale, scientifico ed economico e per costruire un mondo in cui il conflitto violento sia sostituito al dialogo e da una cultura di pace basata sulla giustizia. L'educazione degli adulti può dare un'identità e dare senso alla vita".

Da questo punto di vista l'educazione degli adulti non può essere letta unicamente come lifelong education, perché non si tratta di far durare il processo educativo per tutta la vita (con il rischio estremo di pensare che la gente debba andare a scuola per tutta la vita), ma di riconoscere che la vita può rappresentare un continuo processo di crescita e di apprendimento, se vengono garantite alcune condizioni e se sono riconosciuti alcuni diritti: il concetto di lifelong learning vuole sottolineare "la necessità di vivere tutta la vita in condizioni di apprendimento".

In un'ottica di lifelong learning si capisce che le "agenzie" che concorrono alla formazione lungo tutto l'arco della vita non sono unicamente quelle "formali", la scuola e i sistemi della formazione professionale, ma anche quelle "non formali" che vanno dalle famiglie alle organizzazioni religiose, dai mass media alle organizzazioni sindacali, dalle formazioni politiche al mondo del no profit, del volontariato e dell'associazionismo.

3.3 *Educazione degli adulti in Europa ed in Italia*

A seguito della Conferenza Mondiale di Amburgo l'Europa ha avviato una serie di iniziative per dare seguito all'impegno di rendere l'EdA una realtà significativa nel mondo del XXI secolo. Ricordiamo i documenti più significativi: del 2000 è il "Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente"; del 2001 la comunicazione "Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente"; del 27 giugno del 2002 è la risoluzione adottata dal Consiglio d'Europa titolata "Risoluzione per l'apprendimento permanente". Tali documenti, e le altre iniziative dell'UE, vanno prioritariamente in due direzioni:

1. Da un lato s'intende stimolare gli stati membri a dare corpo concreto a politiche per la creazione di sistemi nazionali dell'EdA al fine di assicurare un'offerta formale e di promuovere forme d'integrazione tra questa e le offerte informali e non formali;
2. D'altro canto si cerca di stimolare iniziative concrete, con finanziamenti sia da fondi strutturali che da iniziative comunitarie, che vadano nella direzione di creare uno spazio europeo comune dell'EdA, creando la possibilità di confrontare l'organizzazione dei vari sistemi nazionali, i contenuti e le metodologie delle esperienze realizzate nei diversi Paesi, le esperienze professionali e le competenze degli operatori del settore. La Commissione Europea sostiene progetti di EdA con Grundvig, iniziativa inserita nel programma Socrates.

In Italia, per quanto riguarda l'educazione "formale", esiste un sistema nazionale EdA che si sostanzia in una rete di Centri Territoriali Permanenti (CTP) per l'istruzione e la formazione in età adulta. I Centri, circa 550, sono tutti ubicati presso scuole. In base alla rilevazione effettuata dal MIUR, con dati acquisiti nel maggio 2002, nel recente Rapporto Isfol 2002 s'individuano alcuni trend interessanti: Cresce l'utenza di stranieri; rallenta la creazione di nuovi centri, che funzionano prevalentemente con personale scolastico di ruolo e non; le attività formative sono sempre di più realizzate anche in altre sedi (scolastiche e non); si ricorre sempre di più a prestazioni aggiuntive ed esperti esterni.

Per quanto riguarda l'offerta formativa nei CTP si riscontrano tre tipologie: i corsi d'istruzione, di durata annuale, i corsi brevi, di 40-50 ore di durata, i corsi d'integrazione linguistica e sociale per stranieri.

I corsi brevi, che conoscono un trend di crescita d'utenza, sono prevalenti come numero e riguardano i temi: informatica, tecniche multimediali, lingue straniere, area artistico-musicale, beni culturali, educazione alla salute e tutela della persona, comunicazione ed espressione audiovisiva, ambiente e sicurezza.

Ricchissima in Italia è anche l'offerta informale e non formale: si pensi alle Università Popolari e della terza età, alle attività organizzate dal mondo delle associazioni e del volontariato, all'esperienza, ormai diffusa in tutte le regioni, dei Centri Servizi per il Volontariato, che organizzano attività educative e formative a beneficio delle organizzazioni del no profit. Questa ricchezza estrema dell'offerta "extra-CTP" rende il panorama nazionale dell'EdA estremamente vivace ed interessante.

3.4 *Le questioni aperte nell'educazione degli adulti*

Diverse le questioni politiche di fondo che restano aperte. Il MIUR, anche se riafferma a parole la necessità di rafforzare le politiche nazionali di sistema per l'educazione degli adulti, nei fatti ha più che dimezzato i fondi. Per quanto riguarda le scelte nazionali prioritarie è comprensibile che si

ponga la lotta all'analfabetismo come prioritario nei corsi d'istruzione, ma questo non deve far pensare che le cosiddette "competenze di cittadinanza", debbano essere ritenute come meno importanti e meno urgenti per la crescita complessiva della popolazione adulta del nostro Paese. Si tratta di promuovere davvero quella "alfabetizzazione funzionale" che mette l'educazione in relazione alla utilità reale nella vita dell'individuo ed in quella della collettività: in quest'ottica le competenze di cittadinanza non sono affatto secondarie. Per quanto riguarda l'organizzazione del sistema occorre comprendere effettivamente quale rapporto esiste fra l'offerta formale e quella informale e non formale, se tale relazione è demandata unicamente alla sensibilità e buona volontà dei singoli CTP o se può esistere nella stessa architettura del sistema l'idea di una rete strutturale che possa comprendere anche le realtà extrascolastiche.

3.5 Legambiente e l'Educazione degli Adulti

Legambiente è molto presente nel mondo dell'EdA, anche se spesso ne è scarsamente consapevole. A livello **formale** molti circoli ed alcuni Centri di educazione ambientale sono coinvolti, in qualità di esperti, nei corsi brevi organizzati dai CTP, in forme di convenzione che coinvolgono direttamente l'associazione o che passano attraverso il coinvolgimento di singoli soci. A livello **informale** regionali, circoli e CEA organizzano corsi e seminari rivolti agli adulti, sui temi più disparati (rifiuti, consumo sostenibile, energia, salute, prodotti tipici, turismo sostenibile...). A livello **non formale** nelle campagne, nelle attività di volontariato ambientale, nella stessa partecipazione alle attività più tipiche di Legambiente (dalle vertenze ai processi di partecipazione alla vita democratica della comunità locale) risiede una valenza educativa e formativa di cui occorre essere consapevoli e che rappresenta un valore aggiunto in termini educativi (v. anche par. 5). Nei prossimi anni sarebbe opportuno promuovere iniziative e progetti che:

- Rivendichino le valenze educative e formative del volontariato ambientale.
- Facciano crescere nell'associazione la consapevolezza di essere a pieno titolo un soggetto che educa, facendo crescere contemporaneamente la capacità tecnica di gestione della formazione.
- Diano a Legambiente opportunità sistematiche ed organizzate di contatto con il mondo istituzionale dell'EdA, per contribuire a contaminare anche l'offerta formale con il messaggio culturale dell'associazione.

3.6 Formazione professionale in campo ambientale

La formazione professionale in Italia presenta polarizzazioni molto forti e differenziazioni drammatiche in termini di qualità e di efficacia formativa, fino a rasentare in alcuni casi il business fine a se stesso. Questi vizi non sono mancati anche nel settore ambientale, che per un certo periodo è stato invaso da corsi di formazione in tecnico del disinquinamento o della depurazione, mentre il mercato del lavoro andava in tutt'altra direzione.

L'approccio dell'associazione è molto attento alle reali esigenze del territorio ove si sceglie di agire, nel senso che ci preoccupiamo preventivamente della sostenibilità delle attività formative nei riguardi della occupabilità dei formati.

La formazione professionale, di cui Legambiente Scuola e Formazione si occupa, è quella che, attraverso attività strutturate, cioè articolate in corsi residenziali o giornalieri, è rivolta ad adulti nello specifico settore dell'ambiente e dello sviluppo sostenibile. L'associazione interagisce con agenzie formative del territorio nazionale e locale allo scopo di realizzare progetti di formazione professionale su vari temi per sviluppare differenti professionalità ambientali.

L'impegno della associazione nei riguardi della progettazione e realizzazione delle attività di formazione professionale si svolge innanzi tutto nel cogliere le condizioni di sviluppo dell'area stessa, andando a formare quelle professionalità che ben si calano nelle esigenze e nelle possibilità che il territorio offre. L'azione formativa dell'associazione non si esaurisce con la fine del corso ma

prosegue sul territorio unitamente ai formati, per affiancarli nel saper cogliere le occasioni occupazionali nell'ambito dei programmi e delle iniziative di **sviluppo locale sostenibile** ed eco – compatibile, sui quali ogni azione produttiva dovrebbe basarsi.

Siamo convinti che il problema dello sviluppo di professioni, la possibilità di trovare lavoro, e lo sviluppo di un territorio, siano ambiti di una stessa questione, facce della stessa medaglia. Ci sembra impossibile pretendere di formare ad una qualsiasi professione senza mettere in relazione questa professione, questa formazione con le potenzialità e / o le possibilità reali del territorio. Questo concetto apparentemente banale nei fatti è il passaggio sul quale la maggior parte delle attività formative realizzate cade. Se si vuole affrontare la problematica della formazione finalizzata ad agevolare l'inserimento lavorativo bisogna calare tale attività sulla realtà di quel singolo territorio, non è possibile riprodurre modelli e contesti formativi indipendentemente dal contesto in cui stiamo operando. Riteniamo inoltre che la formazione sia intimamente legata all'idea di sviluppo di quel territorio, una buona formazione quindi deve essere progettata non solo a partire dall'idea dei formatori, anche se contestualizzata sul territorio, ma deve essere progettata assieme al territorio, tenendo conto della programmazione di sviluppo che il territorio si da o si è dato. Dove questo modello di **progettazione partecipata** e condivisa si mette in campo i risultati non si fanno attendere.

3.7 Attività formative professionalizzanti

Legambiente Scuola e Formazione progetta, organizza e gestisce attività di aggiornamento professionale su varie tematiche e argomenti. Tali attività formative sono rivolte a tutte quelle persone che a vario titolo si occupano di educazione e formazione, di gestione territoriale, di sviluppo locale, di aree protette, di attività di turismo sostenibile, di conservazione naturalistica. Tali attività formative vengono organizzate e gestite secondo le regole delle **buone pratiche** cioè partendo e prendendo spunto da attività concrete nei settori e mettendo a disposizione esperienze conclamate di strutture effettivamente funzionanti nei settori oggetto delle attività. Questa modalità concreta di formazione e confronto dà la possibilità ai partecipanti di imparare dall'esperienza e di acquisire quelle modalità di azione e quelle competenze che hanno permesso già ad altre realtà di agire e di affermarsi nei settori di interesse.

Per chi intende avviare una professione o iniziare un'attività avere la possibilità di osservare studiare e comprendere, grazie alla mediazione di docenti qualificati, le scelte strutturali ed organizzative, capire le idee, cogliere gli spunti di altre realtà già operanti, imparare anche dagli errori degli altri, rappresenta una possibilità di formazione e di crescita importante. Non solo, questo è anche il modo più efficace per far crescere il sistema nel suo complesso e favorirne la maturazione qualitativa. L'aspetto caratterizzante di tale modalità è che le scelte le conoscenze le professionalità prese a studio - esempio non vengono proposte per una clonazione ma per avere più conoscenza e spunti nella scelta della propria strada da percorrere, nella creazione della propria professionalità.

L'attività formativa dell'associazione non si esaurisce in questa fase, ma prosegue con un affiancamento / gemellaggio tra le realtà nascenti e le realtà oggetto dello studio.

Questi momenti di formazione hanno l'obiettivo di facilitare la chiarificazione delle idee, degli interessi e delle intenzioni dei partecipanti, rispondendo ad una delle problematiche maggiori di chi vuole intraprendere un'attività: l'incertezza iniziale, la confusione, il rischio di aspettative non commisurate alla realtà. Coloro che intraprendono questi percorsi formativi vengono a contatto con le capacità di altri operatori, con le loro soluzioni procedurali e con le loro basi ideali, con le loro conoscenze, non in una dinamica di mercatino dei progetti, ma in una dinamica di circolazione di esperienze, di condivisione di principi e di motivazioni, nella logica che in particolare in alcuni settori alla base del proprio lavoro deve essere presente una motivazione alta e una consapevolezza di un compito in alcuni casi anche sociale. Non si può infatti fare l'educatore, l'operatore di turismo eco – responsabile e sostenibile, l'operatore di sviluppo territoriale, la guida ambientale e

naturalistica o turistica, senza essere coinvolti dal proprio lavoro e senza essere culturalmente consapevoli e soggetti attivi e partecipi nello sviluppo del proprio territorio.

3.8 Spunti di metodo

Gli elementi che caratterizzano il **nostro approccio formativo** in questi ambiti fanno ovviamente riferimento a tutte quelle indicazioni metodologiche e di riflessione sulle pratiche che abbiamo trattato in questo documento (in particolare il paragrafo 1.16, dedicato alle pratiche educative, e la sezione 2 - parte seconda, dedicata all'educazione ambientale).

Per Legambiente scuola e Formazione è fondamentale che se si vuole educare e formare alla capacità di fare ricerca, questa sia anche un presupposto nella progettazione e nella organizzazione delle proprie attività formative. L'attenzione e la verifica continua delle strategie educative è perciò una linea di condotta costante. Gli altri elementi, a cui cerchiamo di attenerci, sono:

- analisi dei bisogni formativi intrecciando i bisogni del soggetto in formazione con quelli del territorio, in cui il corsista potrà esercitare la professione e le competenze acquisite,
- cura delle competenze trasversali (lavorare in equipe, sapersi relazionare con il mondo esterno, saper leggere la realtà, acquisire una visione sistemica.....),
- riferimento costante a modelli di buone pratiche, già sperimentate ed attuate,
- didattica basata anche su lavori di gruppo utili a stimolare autoapprendimento e messa in rete delle competenze ed esperienze già acquisite dai soggetti in formazione.

Questi elementi di metodo ci sembrano funzionali a garantire la centralità del soggetto in formazione e la costruzione di figure e competenze professionali in grado di determinare l'affermazione di una cultura professionale che sia motore di sviluppo locale sostenibile e di qualità rispetto al territorio in cui opera.

4. La ricerca

4.1 *Una ricerca da domare*

La situazione di marasma che affligge il sistema scolastico, le proposte di riforma dell'Università, i timori per il futuro della ricerca in Italia, sembrano indicare un'autentica emergenza per il sapere nel nostro Paese.

Dopo mesi nei quali da settori della comunità scientifica si è cercato di accreditare l'idea che l'ostacolo principale per la ricerca venisse dalla cultura ambientalista (basta citare l'appello dei 1000 ricercatori lanciato alla vigilia delle ultime elezioni politiche), dopo le promesse dell'attuale maggioranza che ha sbandierato ai quattro venti l'intenzione di investire di più e meglio nella scienza, oggi "il re è nudo": la Finanziaria 2003 riduce ulteriormente i contributi alla ricerca mentre avanzano le proposte governative che colpiscono l'autonomia della comunità scientifica nella funzione primaria di direzione e organizzazione della ricerca, e in particolare pongono la ricerca pubblica sotto stretto controllo governativo, ne riducono il ruolo all'"assemblaggio", dell'innovazione altrui, sopprimono istituti di eccellenza. Il governo Berlusconi sembra del tutto inconsapevole che solo un forte investimento nella ricerca, di base e applicata, può dare all'Italia vero progresso civile e maggiore competitività.

Tutto ciò è grave per il Paese ed in particolare fa arretrare anche la nostra battaglia ambientalista. Il miglioramento della qualità ambientale, infatti, ha bisogno di più conoscenza, più invenzione, più innovazione. Siamo contrari al "fondamentalismo" di chi, anche in seno al movimento ambientalista, guarda con diffidenza al lavoro degli scienziati e al progresso della scienza, ma rifiutiamo anche l'opposto fondamentalismo di quanti nel mondo scientifico bollano come oscurantista qualunque riflessione o richiesta di approfondimento e garanzia sull'impatto ambientale e sociale delle innovazioni scientifiche e tecnologiche.

Di più, noi crediamo che per un Paese come l'Italia la possibilità di continuare a giocare un ruolo da protagonista in un mondo in così rapida trasformazione è affidata in buona parte al rafforzamento della capacità di stare in campo nella così detta economia della conoscenza. All'Italia serve più ricerca, più ricerca di base, e servono una scienza ed una ricerca pubblica più solide e maggiormente consapevoli della propria missione sociale.

4.2 *In Europa, controcorrente*

La ricerca italiana ha certamente bisogno di riforme, ma che servano a rendere la scienza più forte, più libera e più responsabile. Le scelte del governo Berlusconi rischiano invece di segnare un deciso arretramento anche alle conquiste faticosamente costruite negli anni scorsi, con l'obiettivo di collocare l'Italia in uno scenario di competitività più con la Cina che con i Paesi del G8. Infatti il progetto del governo di riordino del CNR e di soppressione di altri Enti di ricerca porrebbe l'Italia al di sotto degli standard europei: dal Miur italiano dipendono infatti 20 enti di ricerca, contro i 28 della Francia; lo stesso Cnr, con gli attuali 108 istituti (appena un anno fa erano 300 e l'attuale bozza di riforma li accorpa in 15 dipartimenti, suddivisi in 7 macroaree), è ben al di sotto della prestigiosa "Max Plank Gesellschaft" tedesca (220 istituti).

La proposta di riordino non è che uno degli indicatori, certo tra i più vistosi, della totale disattenzione di questo governo per l'esigenza di rafforzare in Italia il sistema della ricerca e in particolare della ricerca pubblica. Una disattenzione, questo va sottolineato, che a sua volta si colloca in uno scenario generale nel quale il basso profilo delle politiche per la ricerca è una costante che chiama in causa le classi dirigenti nel loro complesso.

Per ricerca e università la Finanziaria 2003 prevede una riduzione complessiva del 2,5%, pari a 208 milioni di euro. Tale taglio contraddice le linee guida del Consiglio straordinario dell'Unione europea (Lisbona, 2000) che aveva sancito l'obiettivo per tutti i Paesi membri di portare la spesa

per ricerca e sviluppo al 3% del Pil entro il 2010: l'Italia oggi è a circa l'1%, contro il 2,32% della Germania, il 2,2% della Francia, l'1,87% del Regno Unito. Quanto ai fondi pubblici per la ricerca, l'Italia non raggiunge lo 0,6% del Pil contro l'1,2% della media europea, quattordicesima su 18 tra i grandi Paesi industrializzati.

Inoltre la Finanziaria 2003 introduce di fatto un blocco a nuove assunzioni di ricercatori, approfondendo ulteriormente il gap che ci separa dagli altri Paesi europei: il solo Cnrs francese ha circa 20 mila ricercatori, contro i complessivi 7 mila di tutti gli enti di ricerca italiani. In Italia il numero di dottori di ricerca per anno è di 4.500 contro i 10 mila della media europea, mentre i ricercatori sono 3,3 ogni 1.000 lavoratori (5,7 la media europea).

Come per tutti i Paesi industrializzati, la competitività economica delle aziende italiane sarà sempre di più affidata alla qualità, al contenuto in conoscenza delle nostre produzioni, dunque anche alla forza del sistema della ricerca. Eppure non c'è Paese nel "mondo dei ricchi" dove il sistema produttivo spenda meno per la ricerca: poco più dello 0,5% del Pil contro una media superiore all'1%.

Oggi, in quasi tutti i Paesi industrializzati crescono gli investimenti in ricerca, innovazione, conoscenza, noi siamo l'unico Paese dell'Unione dove la spesa per ricerca e sviluppo è contemporaneamente al di sotto della media e in via di ulteriore riduzione, e siamo penultimi davanti solo al Portogallo per percentuale di addetti a ricerca e sviluppo sul totale della forza lavoro (0,8%).

Questo ritardo dipende da diversi fattori, tra cui la prevalenza in Italia di imprese di dimensioni medio-piccole: nel nostro Paese il 99,4% delle imprese ha meno di 50 dipendenti e dunque non è in grado di autofinanziare una sua ricerca a medio termine, mentre le grandi industrie stanno progressivamente dismettendo la produzione a favore di una crescente finanziarizzazione. Il rafforzamento dell'impegno pubblico nella ricerca è dunque una priorità assoluta se si vuole evitare al nostro Paese un futuro di declino. Ciò vale anche rispetto all'obiettivo di migliorare la qualità ambientale di produzioni e consumi: basti pensare all'importanza della ricerca rispetto ad innovazioni come le tecnologie per l'utilizzo delle fonti energetiche rinnovabili o i motori a zero emissioni, ma anche alla miscela di innovazione e tradizione indispensabile per valorizzare le risorse tipiche di cui l'Italia è più ricca (paesaggio, beni culturali, produzioni agricole, artigianali, manifatturiere locali).

4.3 I pericoli della privatizzazione

La scienza come qualsiasi attività umana non può considerarsi svincolata da ogni limite. Così, è legittimo e anzi doveroso che ci si interroghi, che anche scienziati e ricercatori si interrogino, sui rischi che comporta una dipendenza sempre maggiore delle attività di ricerca da finanziamenti privati. Entro quali limiti, tale dipendenza non diventa un'ipoteca troppo pesante proprio per quella libertà di ricerca che alcuni vedono minacciata da chi mette in discussione questa o quella innovazione scientifico-tecnologica? Non è un caso, per esempio, che riviste come "Nature" e "Science" pubblichino in calce ai loro articoli i possibili conflitti di interesse degli autori, così come la rivista "Epidemiologia e Prevenzione" della Associazione italiana di epidemiologia. Ancora: l'automatica estensione ai risultati della ricerca, in particolare della ricerca biotecnologica, dei meccanismi brevettuali, non rappresenta un ostacolo alla diffusione delle conoscenze tra gli stessi ricercatori e una violazione di diritti collettivi? E' lecito considerare la materia vivente alla stregua di una macchina su cui l'inventore acquisisce un brevetto? Si prenda un caso ormai celebre, quello dei farmaci antiretrovirali per la cura dell'Aids: la combinazione fabbricata nei Paesi sviluppati ha un prezzo di oltre 10 mila dollari all'anno, la stessa combinazione prodotta da una casa farmaceutica indiana senza pagare brevetti è venduta (con profitto) a 600 dollari/anno ai governi dei Paesi poveri.

Difendere e proporsi di ampliare lo spazio della ricerca pubblica ha anche questo di obiettivo: ribadire che la scienza deve essere utile all'uomo prima ancora che a una singola azienda, che senza

una forte e autorevole ricerca pubblica di base sarà impossibile far vivere concretamente il principio di precauzione.

4.4 *A rischio di declino*

I temi in gioco, come si vede, sono di grande delicatezza, e rimandano in fin dei conti al dibattito più generale su come governare nell'interesse della collettività la cosiddetta globalizzazione che attualmente, invece, è regolata nell'interesse di pochi privilegiati. Un dato però è fuori discussione: se in Italia continueranno i processi di svalutazione e dismissione delle acquisizioni di conoscenza, non saremo in grado non solo di giocare un ruolo da protagonisti nel mondo globalizzato, ma nemmeno di consolidare un autonomo modello di sviluppo sostenibile legato alle nostre più tipiche tradizioni culturali. E' infatti naturale che se ci trasformeremo da Paese produttore di pensiero e di innovazione, in Paese che si limita ad assemblare e vendere l'innovazione altrui, ci costringeremo ad importare prodotti e con essi modi di vita a noi estranei, ad abbandonare ad un inevitabile declino sia l'industria e l'agricoltura che la sanità, la scuola, i sistemi di salvaguardia e valorizzazione dell'ambiente. Diventeremo, insomma, totalmente dipendenti da economie, culture, sistemi sociali non nostri.

5. Legambiente Scuola e Formazione

5.1 *L'associazione professionale, una scelta strategica*

Legambiente Scuola e Formazione è un'associazione di insegnanti, educatori e formatori, che si riconosce nella cultura e nella politica **ambientalista** di Legambiente, che interviene con gli strumenti propri dell'associazionismo nelle **politiche formative**, che agisce come associazione **professionale**.

Legambiente Scuola e Formazione nasce nel 2000, raccogliendo il patrimonio culturale ed organizzativo del Settore Scuola e Formazione di Legambiente, attivo dal 1987, in un momento di profonda trasformazione del sistema formativo, quando più significative si sono fatte le sfide, quando la "riformabilità del sistema" è apparsa verosimile.

La costituzione dell'associazione professionale è stato l'esito naturale di quel percorso, che Legambiente ha intrapreso fin dalla sua fondazione, in cui i temi dell'informazione, della sensibilizzazione, dell'educazione e della formazione sono stati sempre presenti, passando dall'educazione ambientale all'impegno sul terreno della riforma interloquendo a 360 gradi con le politiche del sistema formativo, con i processi di cambiamento e con le pratiche innovative. Già all'inizio della nostra attività abbiamo puntato ad inserire l'educazione ambientale all'interno dell'**attività curricolare** (1987 - programma "Adottiamo la città"), curando sia la relazione con le discipline ed il loro rinnovamento epistemologico, attraverso un proficuo rapporto con la cultura della **complessità**, sia individuando nel ruolo centrale dell'**insegnante**, e non dell'esperto esterno, la garanzia dell'innovazione educativa e metodologica. Abbiamo poi insistito molto sulla dimensione **trasversale** e sul lavorare per progetti, sottolineando come tutto ciò imponesse modificazioni all'intera **organizzazione scolastica**. Per questa via siamo arrivati a parlare di Area di Progetto come elemento di flessibilità organizzativa ben prima che se ne parlasse nei programmi Brocca. Un ulteriore passaggio lo abbiamo fatto spostando l'attenzione sul rapporto di cooperazione tra **scuola e territorio** (1994 - programma Lavori in Corso) al fine di e valorizzare i positivi effetti educativi che può avere la realizzazione di una concreta azione per l'ambiente, inserendo così organicamente l'educazione ambientale in una più vasta azione di **educazione alla cittadinanza attiva**, ad una cittadinanza consapevole, responsabile e partecipe.

Lungo questa strada è stato naturale per noi, nel 1997, entrare nella battaglia per la realizzazione dell'**autonomia scolastica** come progetto di rinnovamento profondo, culturale, professionale ed organizzativo, e non semplice decentramento amministrativo o fuga efficientista, valorizzando i temi del curriculum di scuola, della progettazione partecipata e della relazione tra scuola e territorio, iniziando la nostra battaglia per evitare che tutto si risolvesse in qualche progetto aggiuntivo, magari di educazione ambientale, indicato nel POF. e di impegnarci sempre di più sul fronte complessivo della riforma. La ragione di questo percorso di maturazione sta nella profonda convinzione maturata in Legambiente, e intrinseca alla cultura ambientale di cui l'associazione è portatrice, secondo cui la **qualità del sistema formativo** nazionale è condizione indispensabile anche per la realizzazione di efficaci politiche ambientali, a garanzia di una società e di un futuro sostenibile.

Oggi, riconosciamo che si è trattato di un passaggio faticoso, non sempre compreso all'interno dell'associazione (ma a partire dalle iniziative della primavera scorsa che hanno legato la questione della scuola in Italia alle politiche del WTO per la privatizzazione dei beni comuni abbiamo registrato una netta inversione di tendenza) e all'esterno. Per molti noi continuiamo ad essere quelli dell'educazione ambientale. E questo, lo viviamo un po' con preoccupazione ed un po' con orgoglio. Con preoccupazione, perché ci capita spesso di dover "giustificare" perché un'associazione ambientalista, come Legambiente, un'associazione della così detta società civile, pur se attraverso

una struttura "dedicata" quale la nostra, si occupi di scuola. a 360 gradi, ovvero della crisi della scuola e del sistema formativo, delle ipotesi di riforma, delle sfide e delle domande irrisolte a cui il sistema formativo in generale, nelle sue diverse articolazioni, deve dare risposta. Evidentemente ancora non siamo riusciti a comunicare che l'ambientalismo è uno strumento utile per tutto il Paese se sa interloquire con le politiche strutturali, se sa fare proposte che migliorano e rinnovano il Paese, se sa diffondere nella vita di tutti i valori della solidarietà e dell'equità sociale, e non se rimane relegato alla difesa di spazi e approcci minoritari. Lo viviamo però anche con orgoglio, perché evidentemente il nostro modo di fare educazione ambientale ha lasciato il segno, ha marcato la breve storia delle educazioni trasversali.

Oggi, imboccando la difficile strada dell'associazionismo professionale miriamo per un verso a dotarci di uno strumento più efficace nella battaglia politica e culturale per un sistema formativo "**capace di futuro**", per l'altro vogliamo costruire un luogo di confronto e di ricerca, di elaborazione di identità professionale, di avvio di una nuova stagione di partecipazione alla riqualificazione del sistema formativo.

5.2 Identità associativa

Trasformandoci in associazione professionale non vogliamo rinnegare le nostre radici culturali, le nostre profonde convinzioni pedagogiche, la nostra tradizionale attenzione alle pratiche, le nostre esperienze di innovazione educativa e di ricerca sull'epistemologia delle discipline e sulla dimensione organizzativa del fare scuola oggi. Tutt'altro. Pensiamo che un'associazione professionale, che faccia lavorare insieme il **personale della scuola**, gli **educatori** che operano nel territorio ed i **formatori** degli altri segmenti del sistema formativo, sia la condizione organizzativa e metodologica più utile per dare il nostro specifico contributo al cambiamento del sistema formativo. Nei confronti del sistema formativo noi ci caratterizziamo per una particolarità, siamo contemporaneamente soggetti **interni** ed **esterni**. Siamo cresciuti come un'associazione interna ed esterna al sistema formativo, attenta a cogliere i nodi del cambiamento interno (metodologico, organizzativo, di contenuti, ecc.) in relazione al cambiamento del contesto sociale, culturale e ambientale.

In quanto soggetto del territorio esterno alla scuola, impegnato nello **sviluppo locale sostenibile** possiamo svolgere un'importante funzione di sollecitazione verso il territorio perché abbia un'idea corretta di scuola, perché sappia cogliere l'importanza di occuparsene ed impari a capirne i linguaggi. In quanto soggetto professionale interno ai movimenti di cambiamento della scuola e della formazione, ci misuriamo con i nodi storici della crisi della scuola: possiamo aiutare la scuola a rompere la sua **autoreferenzialità**, rivolgendoci con competenza agli insegnanti e in generale ai soggetti che in modo specialistico si occupano di educazione anche in ambiti informali (gli operatori dei centri di educazione ambientale ad esempio) proponendo strumenti, progetti e formazione, che ne accrescano le competenze professionali e la consapevolezza delle sfide in campo.

5.3 Formazione non formale degli adulti

La qualità della scuola e del sistema formativo in generale non è data solo da buone o cattive leggi, buone o cattive riforme. Molto dipende dall'**attenzione sociale**, dal valore che una comunità locale e nazionale rivolge all'istituzione scuola, alla formazione che si vuole offrire alle nuove generazioni. Molto dipende dalla qualità della cittadinanza perché ci sia un clima culturale favorevole. Legambiente Scuola e Formazione è nata anche per valorizzare e "stabilizzare" l'efficacia dell'azione educativa e formativa informale che si determina con le iniziative di Legambiente. Le numerose campagne e giornate di **volontariato** organizzate da Legambiente sono di fatto uno dei migliori esempi di attività formativa non formale. Puliamo il Mondo, Salva L'Arte, Mal'Aria, Goletta Verde Spiagge Pulite etc. sono costruite e pensate allo scopo di ottenere un risultato

immediato, (pulire una spiaggia; valorizzare un monumento o un pezzo della nostra storia; rendere vivibile un parco cittadino; etc.) ma la loro modalità di realizzazione e la loro articolazione locale costituiscono un'occasione eccezionale di educazione alla **cittadinanza attiva**, perché promuovono, nei diversi territori, partecipazione, diffusione di conoscenza, consapevolezza. Sono occasioni "educative" informali che permettono di partecipare, di far qualcosa di buono con gli altri, di riflettere, di offrire occasioni d'impegno. Costituiscono una "sponda" indispensabile per le agenzie educative locali. Creano un clima culturale positivo, creano cultura. Offrono, a partire dalla dimensione locale, contestualizzata in quella globale, l'opportunità di misurarsi con azioni concrete, di affrontare problemi. Si pensi ad esempio alla giornata di Nontiscordardimè - Operazione Scuole Pulite che è capace di mobilitare decine di migliaia di persone (nell'ultima edizione hanno partecipato 24.000 classi, per 2.150 istituzioni scolastiche) in azioni di cura degli edifici scolastici o a Cento strade per giocare, giornata di recupero di una dimensione più vivibile delle strade. Il partecipante, tramite l'azione che lo coinvolge in prima persona, in una dinamica di confronto - scambio con gli altri, assume competenze ma soprattutto consapevolezza sia su un piano didattico - impara a fare cose, insegna a fare cose - ma anche su un piano di crescita culturale - nel fare è portato a riflettere e a crescere nella consapevolezza delle sue azioni. Altro aspetto sostanziale è il fatto che tali dinamiche di crescita individuale avvengono e si sviluppano in un sistema di relazioni tra coetanei e disetanei andando a lavorare verso lo sviluppo di un gruppo sociale che ha la sua forza nel confronto.

5.4 L'associazione come ambito educativo

Il ruolo educativo dell'associazione si esercita non solo attraverso le azioni svolte sul territorio, dalle campagne ai progetti educativi in senso stretto, che coinvolgono i cittadini, ma attraverso la stessa pratica associativa. Siano gli **under 14**, che dentro o fuori scuola si organizzano nelle "Bande del cigno" ed innescano dinamiche di partecipazione reale esprimendo bisogni ed affermando modelli di convivenza utili al miglioramento della qualità di vita di tutte le generazioni. Siano gli **insegnanti**, che entrano attivamente a far parte della associazione professionale, o le **scuole**, che entrano nella rete di scuole capaci di futuro, che rivendicano un loro ruolo da protagonisti nella costruzione di una scuola attenta alla crescita culturale e civile degli allievi, nella riflessione professionale e culturale. Siano gli **educatori** del territorio, che o nella veste di operatori dei Centri di educazione ambientale o nel ruolo di animatori e facilitatori di sviluppo locale sostenibile, ritrovano nell'associazione l'opportunità di superare il loro isolamento professionale, la motivazione per progredire nella ricerca sociale ed il contesto giusto per dare rilevanza politica e sociale al loro lavoro. Le persone che decidano di impegnarsi per la costruzione di una società ambientalmente sostenibile e socialmente solidale trovano nell'associazione un **luogo collettivo** dove si impara e si cresce con gli altri, ci si confronta, si affrontano problemi, si riscopre il valore del bene comune, si pratica la cittadinanza.

In tal senso assume un valore di formazione e di crescita l'appartenenza alla struttura associativa, che diviene un ambito permanente di confronto, di scambio e di discussione. La dinamica del confronto e dell'interscambio di conoscenze e competenze, nell'immediato finalizzato alla risoluzione di un problema concreto, sembra il miglior metodo per una crescita della persona in una dinamica di relazioni e non in un isolamento dell'io. Il giocare con una "struttura" che ha preso a metodo tale approccio risulta il miglior modo per evitare lo sviluppo di una società composta da una "folla di io".

Questa proprietà della struttura associativa di educare in una dinamica di elaborazione culturale, di condivisione dei saperi e di azione concreta, tramite l'assunzione di responsabilità verso e per l'associazione, diviene la più importante e incisiva modalità di formazione non formale. Infatti alcuni dei nostri soci partendo dalla voglia di realizzare un campo di volontariato, un'azione di adozione di un territorio, una campagna sociale, vanno, nel realizzare l'attività di interesse, verso una specializzazione e una competenza spesso di buon livello, che gli permette di realizzare

l'azione individuata, ma di fatto li qualifica a livelli semi professionali e li dota di quelle competenze organizzative, metodologiche e relazionali che sono alla base di una cittadinanza attiva e consapevole. In taluni casi l'associazione supporta questi percorsi con attività formative dedicate.

5.5 *Le reti associative*

Una parte consistente del nostro essere e praticare l'ambientalismo consiste nel proporre le tematiche e problematiche ambientali, facendo cogliere i nessi, gli intrecci, le interdipendenze tra le questioni globali e quelle locali, diffondendo cultura scientifica e consapevolezza sui processi sociali ed economici, stimolando la partecipazione e la cittadinanza attiva. E' tutto questo che ci caratterizza e ci da **identità**. Se la costituzione di Legambiente Scuola e Formazione ci ha permesso di occuparci con maggiore professionalità di politiche formative, di organizzazione scolastica conquistando un ruolo autorevole nel panorama istituzionale, professionale e sindacale dell'istruzione nel nostro Paese, l'educazione ambientale o, meglio, la formazione alla cittadinanza consapevole, responsabile e partecipe, perché si affermi uno sviluppo ambientalmente sostenibile e socialmente solidale, è il nostro impegno quotidiano. E' ancora dalle pratiche e dalle esperienze educative e progettuali, e dall'intreccio di queste con le politiche (e le vertenze) territoriali e le occasioni di educazione alla cittadinanza attiva, che nasce la **nostra forza**. Non sempre l'associazione riesce a governare l'intreccio tra le due dimensioni, quello della **battaglia politica** con la realizzazione di **esperienze** e di progetti educativi innovativi e capaci di coinvolgere larghi numeri. Dobbiamo lavorare meglio per trasformare tutto ciò in "forza sociale e culturale" nei territori, facendo crescere nella società l'attenzione all'importanza strategica della scuola e della formazione e nella battaglia per il cambiamento del sistema formativo i valori in cui crediamo. Questo vuol dire essere consapevoli che la nostra ragion d'essere, la nostra identità, l'utilità stessa della nostra presenza, stanno nella nostra capacità di essere insieme **associazione ambientalista, associazione politica, associazione professionale**. E la sfida che abbiamo davanti nei prossimi anni sta nella capacità di trasformare tutto ciò in **radicamento**, sul piano dell'ampliamento dei consensi e delle adesioni, della costruzione di iniziative e proposte di cambiamento, del completamento del percorso di accreditamento (troppo ampia è ancora la forbice tra il riconoscimento che su questi tre piani abbiamo assunto a livello nazionale con quello che abbiamo a livello regionale o locale - nel rapporto sia con le istituzioni che con le altre organizzazioni professionali e sociali).

Per muoverci in questa direzione ci siamo dati alcuni strumenti, primo fra tutti la "**rete dei circoli capaci di futuro**". La rete si è rivelata un importante ambito di scambio di pratiche educative e di riflessioni e un utile supporto al lavoro degli insegnanti e delle scuole. Nel prossimo futuro deve diventare sempre più il canale privilegiato per accorciare quella forbice e per far diventare patrimonio diffuso e condiviso le elaborazioni prodotte, in punti diversi dell'associazione, da parte di chi con sempre maggiore professionalità si occupa di pratiche e di politiche educative.

Con gli stessi intenti, all'interno di un'associazione unitaria dobbiamo dare spazio alle diverse "anime professionali", che hanno comunque bisogno di approfondimenti particolari, di iniziative specializzate, di luoghi e strumenti per "comunicare", per contaminarsi e produrre sinergie. Sia che si tratti dei **professionisti della scuola**, impegnati nelle "politiche" formative e scolastiche, sia che si tratti dei **Centri di Educazione Ambientale**, realtà oramai importanti all'interno dell'associazione e che costituiscono presidi associativi di riferimento costante per le scuole, sia che si tratti di **circoli o regionali**, che promuovono progetti vari di educazione ambientale.

Una particolare attenzione, sia per la valenza educativa che per quella associativa, dobbiamo dedicare alle **Bande del Cigno**, che rappresentano il nostro tentativo di dare veste associativa agli under 14, sul terreno dell'ambientalismo, attraverso una formula di adesione collettiva, valida sia fuori che dentro la scuola. Una proposta di intervento educativo non formale che pone i **ragazzi** in una condizione di destinatari attivi in grado di manifestare bisogni e desideri ma anche di proporre soluzioni personali ed originali per problemi grandi e piccoli che li riguardano in prima persona.

Le Bande del Cigno sono, per gli under 14, un'occasione di incontro, per stare insieme e divertirsi al di fuori dei consueti spazi di socializzazione e per affermare il proprio punto di vista. Un'esperienza semplice e qualificata di cittadinanza attiva che permette di indagare, esplorare e svolgere attività concrete sul territorio con modalità proprie di incontro e organizzazione. Le continue interazioni dei ragazzi con il gruppo dei pari, con i facilitatori adulti ma anche con i luoghi favoriscono un processo di appropriazione conoscitiva della storia e della realtà del proprio ambiente di vita, stimolano comportamenti positivi e propositivi contribuendo in maniera decisiva allo sviluppo della loro identità personale. Una forma di aggregazione, dunque, che diviene strumento di crescita individuale, favorendo al contempo il senso di appartenenza alla comunità di riferimento. E' in questo quadro che lo strumento principale della nostra azione per il radicamento rimane la **proposta educativa nazionale** per la scuola, occasione per mettere in rete le tante esperienze di educazione ambientale e civica che si fanno nel Paese e soprattutto per cogliere elementi di innovazione. A questo proposito ci sembra importante sottolineare come spesso questi progetti nazionali hanno avuto la capacità di essere un segno dei tempi e di realizzare concretamente un cambiamento di rotta, così è stato con Lavori in Corso, così ci sembra sia oggi con i due progetti **Clima e Povertà** e **Tesori d'Italia**, che ben rappresentano il cambiamento culturale ed antropologico nel rapporto tra locale e globale a cui stiamo assistendo in questi ultimi anni. Per progredire su questa strada ci siamo dotati di numerosi strumenti: le attività di *formazione* secondo modalità organizzative diversificate: residenziali, a carattere seminariale o convegnistico, ricorrenti, a distanza, ecc., le *campagne di volontariato* (Nontiscordardimé - Operazione scuole pulite, dedicata al recupero degli spazi scolastici, Cento strade per giocare, per liberare spazi urbani dalle macchine e riconquistarli al gioco ed ai pedoni), la rete nazionale delle "*scuole capaci di futuro*", dedicata al confronto, allo scambio di esperienze, alla ricerca, attività di *ricerca e sperimentazione*, in particolare sulla progettazione partecipata all'interno delle scuole e nel loro rapporto con il territorio, la rivista *Formazione Ambiente*, il trimestrale che da sette anni viene pubblicato dall'Associazione e che ha accompagnato ed accompagna l'elaborazione culturale e professionale di Legambiente Scuola e Formazione, la rivista *J - La nuova ecologia junior*, il trimestrale per gli under 14 che aderiscono all'associazione, i *dossier*, tre quelli pubblicati quest'anno: sui tagli, "La scuola pubblica si smonta" (febbraio 2003), sull'edilizia scolastica, "Ecosistema scuola" (marzo 2003), sui cambiamenti intervenuti nell'organizzazione del lavoro nel corso dell'ultimo anno, "La scuola che cambia" (settembre 2003), la collana *I quaderni di Formazione ambiente*, dedicati all'approfondimento di tematiche professionali e culturali, la già citata rete di circa 20 *Centri di educazione ambientale*, che svolgono un ruolo di "mediatori" tra scuola e territorio, organizzano attività e soggiorni educativi per classi e gruppi di ragazzi, realizzano stage di formazione per adulti e per studenti universitari. Oggi siamo cresciuti e possiamo dare più incisività alle nostre battaglie. Per questo abbiamo anche più responsabilità nell'associazione, nell'ambientalismo, nel Paese.