



**LEGAMBIENTE**  
SCUOLA E FORMAZIONE

**Secondo Congresso Nazionale  
Legambiente Scuola e Formazione**

**Spoletto - 13 e 14 ottobre 2007**  
Sala Monterosso di Villa Redenta,

*Appunti per la discussione congressuale*

# **Apprendere oggi**

***più cultura e partecipazione,  
per tutti***

*La qualità culturale dei territori è oggi il terreno su cui occorre impegnarsi per costruire un Paese capace di futuro. In questa prospettiva è determinante l'investimento sociale e culturale nella scuola, perché possa far bene il suo mestiere, rafforzando le ragioni della ragione. Deve, altresì, crescere e radicarsi il sistema educativo territoriale per la sostenibilità.*

*L'educazione è la grande occasione per diffondere consapevolezza culturale e garantire protagonismo sociale, per difendere l'interesse generale.*

*“Piantare alberi non è difficile. Difficile è farli crescere”  
Fabrizio Giovanale*

*“Vorrei poter dire: amo il mio destino, ma non riesco a dirlo finché non mi spiego le ragioni che mi portano ad amarlo”  
Italo Calvino*

*“Ogni certezza conquistata dalla scienza crea, sempre, nuovi e spesso più vasti campi di incertezza”  
Margherita Hack*

*“Non tutto ciò che è possibile è anche lecito”  
Rita Levi Montalcini*

## **Indice**

1. **La vocazione educativa dell'ambientalismo** p. 3
  - Dalla sensibilizzazione e la ricerca metodologica alla comprensione del ruolo dell'intero sistema di istruzione ed educazione
  - La qualità culturale dei territori
  - Saperi, competenze, partecipazione

*Box: la centralità ambientale per l'interesse generale*
2. **Nuovi contesti** p. 4
  - Cambiamenti vasti e veloci

*Box: I cambiamenti in corso: un puzzle*
3. **Apprendere oggi** p. 5
  - Il sistema della comunicazione, il lavoro, la precarietà, le culture antiscientifiche: problemi aperti per l'apprendimento
  - Il ruolo della scuola si ridimensiona?
  - La scuola di fronte alle nuove sfide: progetto culturale, profilo professionale, rendere evolutivo il sistema
4. **I fili del cambiamento, verso un nuovo progetto culturale** p. 6
  - Tra locale e globale
  - La costruzione di identità
  - Il paradosso del ruolo della scienza
  - Il senso del futuro
5. **Educare è sempre più difficile** p. 9
  - Le difficoltà delle persone: gli adolescenti, i bambini, gli insegnanti, gli educatori
6. **La scuola cambia** p. 11
  - La scuola cambia, comunque
  - Non vi è autonomia senza ricerca e partecipazione: il curriculum di scuola, lavorare per competenze, ricerca e partecipazione
  - Apprendere nella scuola dell'autonomia

*Box: A proposito di morattismo; Il curriculum di scuola volano di innovazione; Il gattopardo in agguato*
7. **Per la qualità culturale dei territori** p. 15
  - Il territorio sistema evolutivo di relazioni, luogo del "nuovo"
  - il territorio educa o diseduca, i bisogni di apprendimento continuo
  - La scuola e il territorio di fronte alle domande emergenti di cultura
  - Le azioni di Legambiente, l'importanza dei Piccoli Comuni
8. **Il ruolo del Sistema nazionale per la sostenibilità** p. 17
  - Tra dimensione nazionale e strutture territoriali, un sistema oggi più maturo
  - Ruolo delle Regioni
  - Problemi aperti e azioni possibili

*Box: L'eredità; Non partiamo da zero*
9. **L'azione del Governo** p. 18
  - Risultati raggiunti e ambiguità sospese: ma la scuola non lo sa
  - La vera emergenza della scuola italiana: la crisi di motivazione
  - Bisogna cambiare gioco: costruire una scuola pubblica di qualità per l'interesse del Paese
  - Condividere e coinvolgere

*Box: La scuola nei piccoli comuni; La sfida dell'edilizia sostenibile*
10. **Per concludere** p. 22

## 1. La vocazione educativa dell'ambientalismo

L'ambientalismo ha sempre avuto una profonda vocazione educativa. Ma spesso, nelle pratiche dei movimenti ambientalisti e del mondo dell'educazione ambientale, educare ha coinciso con **sensibilizzare** sui rischi ambientali per promuovere cambiamenti di mentalità e stili di vita. I referenti privilegiati sono stati i bambini ed i ragazzi (a scuola o nei soggiorni estivi) e per loro tramite (spesso in una logica strumentale) le famiglie e la popolazione adulta. L'educazione non si è integrata nei processi per qualificare il territorio, neanche in quelli dove sarebbe stato più naturale inserirsi, perché richiedono partecipazione e consapevolezza delle comunità.

Anzi, per sfuggire al rischio delle strumentalizzazioni da parte della politica, l'educazione ambientale (oggi più spesso chiamata educazione alla sostenibilità) si è isolata dalle politiche territoriali, concentrandosi sulla **didattica** e sulla **metodologia** (raggiungendo ottimi risultati), con la giustificazione (per altro legittima) che i tempi dell'educazione sono, sempre, tempi lenti, che non coincidono con quelli della politica. Poco o nulla ha fatto nel territorio per integrarsi con le altre politiche educative e socio-culturali, poco o nulla nell'educazione degli adulti.

Così, chiuso in una nicchia autoreferenziale, il mondo dell'educazione ambientale non si è accorto che l'educazione e l'istruzione costituiscono un **sistema sociale e istituzionale** fondamentale per la qualità del Paese, e che se non si interloquisce con il sistema nel suo complesso le azioni per educare alla sostenibilità sono votate al fallimento. Garantire buone pratiche educative è necessario ma non sufficiente. Come educatori ambientalisti, per raggiungere risultati concreti nelle battaglie ambientaliste per l'interesse generale, per far crescere nelle persone la consapevolezza culturale sulle sfide in campo, noi pensiamo che sia necessario promuovere cambiamenti professionali, organizzativi, istituzionali, legislativi, che riguardano tutto il sistema educativo su scala locale, regionale e nazionale, che sia necessario impegnarsi nella costruzione di nuova cultura, nuove competenze, nuove chiavi di lettura, epistemologiche e sociali, e che, per raggiungere questi scopi, c'è bisogno di un più alto livello di istruzione per tutti.

L'ignoranza, sia quando è colpevole e ideologico nascondimento di verità, sia quando è atteggiamento oscurantista contro la ricerca scientifica, sia quando è regressione dei livelli generali di apprendimento, è il grande nemico delle battaglie ambientaliste. Per combattere su questo fronte non basta occuparsi di educazione ambientale. Occorre impegnarsi per far crescere la **qualità culturale dei territori**, che è istruzione, coesione sociale, stabilità economica, valori condivisi, diffusa consapevolezza su dove sta andando il mondo. Una qualità culturale che in parte dipende dalla scuola, ma in parte dal tessuto che nei territori si può e si deve costruire.

### *La centralità ambientale, per l'interesse generale*

La questione ambientale vive oggi una centralità indiscutibile. Non è un caso che negli ultimi due anni, in Europa, ci sia stata una svolta straordinaria tra i principali leader europei sulle politiche ambientali. Recentemente ripresa anche da Benedetto XVI. Tutto ciò dimostra che avevamo ed abbiamo ragione.

Ma dimostra anche che oggi il movimento ambientalista è uno dei pochi soggetti sociali che si fa carico dell'interesse generale. Questo è un carattere importante in tempi di crescita continua di logiche corporative, accompagnate da nuovi integralismi e fondamentalismi. I cambiamenti che sono avvenuti sono anche merito degli ambientalisti, ed in particolare del grande lavoro che il mondo dell'educazione ambientale (associazioni, istituzioni, scuole, centri ed agenzie diverse) ha fatto in questi anni.

L'ambientalismo rappresenta oggi una voce forte, che parla di nuovo umanesimo e di fiducia nella ricerca scientifica libera dalle esigenze del mercato, che rifiutando il relativismo etico crede fermamente nella necessità di ricostruire un sistema di valori in cui tutti si possano riconoscere, attraversando le appartenenze di ciascuno, perché si fonda sulla difesa dei beni comuni.

Contro la deriva corporativa, il movimento ambientalista ha una grande responsabilità, culturale e politica, quella di dimostrare, attraverso il suo agire concreto nella società e attraverso proposte praticabili, che si può difendere l'interesse generale costruendo un nuovo senso della res publica. L'ambientalismo è a pieno titolo oggi un fattore fondante di un sistema organico dei diritti umani e di cittadinanza che siano alla base della convivenza civile pacifica. Rivendicando l'approccio sistemico ai problemi, che ha sempre caratterizzato la nostra cultura.

Oggi l'educazione ambientale può continuare a far pesare la sua grande forza solo se sa leggere i cambiamenti e la velocità con cui si stanno diffondendo.

Tutto ciò è ancor più vero oggi che gli eventi ci danno drammaticamente ragione e che la questione ambientale preme sulla politica e sui comportamenti della gente. Il nostro compito è quello di far emergere tutti i nessi culturali, educativi e progettuali, che si dipanano intorno alla nuova centralità che la sostenibilità ambientale ha oggi assunto. Aggredendo i grandi temi, primi fra tutti quello dei *saperi*, orientati alla comprensione della complessità, quello delle *competenze* di cittadinanza, nell'intreccio irrinunciabile tra competenze disciplinari e trasversali, quello della *partecipazione* e della formazione di una radicata coscienza civile. In questa direzione è indispensabile anche che evolva e cresca il *sistema nazionale per l'educazione ambientale*.

## 2. Nuovi contesti

Rispetto alla Vecchia Europa i cambiamenti nel mondo a cui stiamo assistendo negli ultimi 15 anni sono tanto vasti e profondi che per trovarne di simili occorre risalire al periodo successivo alla scoperta dell'America, con la piccola differenza che quello che lì avvenne nell'arco di due o tre secoli, qui si sta realizzando in poco più di qualche lustro.

Anche a livello di senso comune per "noi occidentali" è ormai evidente che sono emersi nuovi mondi: l'aspirazione al protagonismo politico del mondo islamico, lo sviluppo esplosivo di India e Cina, il drammatico peggioramento di un intero Continente come l'Africa, i cambiamenti climatici, Internet, la società della conoscenza e la pervasività della tecnologia. Parliamo, cioè, di tutti quei fenomeni che sono emersi verso la fine del secolo scorso e che hanno portato Hobsbawm a definire il Novecento come "il secolo breve".

### *I cambiamenti in corso: un puzzle*

- ▶ la **cultura** non è più un valore sociale riconosciuto e appetibile, eppure esistono evidenti esempi in cui essa è divenuta un positivo volano economico;
- ▶ si parla di **società della conoscenza** mentre nel mondo 781 milioni di persone sono analfabete, 72 mln di bambini non sono mai andati a scuola, ed alcuni Paesi del Sud del mondo neanche il 20% della popolazione è alfabetizzato, e nei paesi ricchi esplose il fenomeno dell'analfabetismo di ritorno e si diffondono nuovi "analfabetismi", come ad esempio quello relazionale e soprattutto quello scientifico;
- ▶ siamo nell'**economia della conoscenza**, ma la scuola, l'università e la ricerca sono terreni di risparmio e non di investimento;
- ▶ siamo nel mondo in cui la **popolazione urbana** ha superato per la prima volta la popolazione che vive in campagna e le giovani generazioni crescono in un deficit costante di **naturalità**, mentre la natura con tenacia fa sentire la sua irriducibilità a questo modello di antropizzazione;
- ▶ siamo nella **società della comunicazione e della tecnologia**, si comunica in tempo reale al di là delle distanze fisiche, siamo nel mondo di internet, ma si impoverisce la capacità di argomentazione e comunicazione interpersonale (e si destruttura la sintassi tradizionale);
- ▶ siamo nella **società globale**, ma emergono di continuo forme di chiusura, di insofferenza e discriminazione verso gli altri, nell'exasperazione dell'individualismo imperversano egoismi e localismi, si accelerano i processi di corporativizzazione della società, aumentano i conflitti e diminuisce la solidarietà all'interno dei singoli Paesi;
- ▶ si è scoperto il valore delle **diversità culturali**, ma nel mondo riprendono vigore visioni che rifiutano un approccio laico e razionale, a vantaggio di simboli, ideologie e chiavi di lettura manichee e irrazionaliste che legittimano riemergenti integralismi e fondamentalismi, a cui si contrappone l'exasperazione individualistica del relativismo etico;
- ▶ siamo nell'epoca in cui la scienza ha confermato che "**essere diversi** è condizione imprescindibile per essere vivi", ma ancora sopravvivono immaginari scientifici che inseguono il sogno di un nuovo Frankenstein e propagandano la possibilità del controllo tecnologico integrale sulla natura;
- ▶ siamo nel mondo della **globalizzazione**, ma nel territorio emerge con nuova forza il valore sociale, economico e culturale del locale, come contrappeso ai processi di omologazione;
- ▶ cresce nel mondo l'area del benessere, ma nei paesi ricchi, mentre l'innovazione e il cambiamento continuo e veloce vengono proposti come un valore in sé, si espande una nuova **insicurezza** e si sta perdendo la fiducia nel futuro;
- ▶ tutti sono in rete ma le persone sono più **sole**;
- ▶ si parla tanto dell'importanza di investire sui giovani, ma la **precarietà** è divenuta la cifra sociale dominante e va in rotta di collisione con l'idea di un Paese che vuole investire nel futuro e che comunica un'idea di futuro.

Questi processi nuovi e contraddittori, entrati ormai nella vita della gente e che complicano (o arricchiscono) il panorama sociale e culturale, obbligano le strutture deputate all'educazione e all'istruzione a riflettere, comprendere, tradurre in termini professionali le nuove sfide. Basta anche un elenco approssimativo e sintetico (certo incompleto ma non casuale) per rendersi conto della profondità delle trasformazioni in corso, che hanno inevitabili ripercussioni sugli atteggiamenti e gli stili di vita, sui valori e l'immaginario, sulle culture, con cui gli educatori debbono confrontarsi.

I tratti qui indicati, per quanto non esaustivi, ci restituiscono un mondo che sta subendo un cambiamento veloce e radicale. Se questo è il contesto in cui gli educatori sono chiamati ad operare, come orientarsi? Come tutto ciò interagisce con l'educazione e l'istruzione.

### 3. Apprendere oggi

Fabrizio Giovanale, uno dei nostri più sensibili ispiratori (scomparso, purtroppo, a dicembre scorso) ci teneva a ricordare, con una delle sue provocazioni, che per gli alberi come per le persone "difficile è farli crescere". Farli crescere nella loro complessa dimensione di persone e cittadini. L'**apprendimento** oggi è in crisi e rappresenta una questione controversa perché, dopo un secolo e mezzo di egemonia, è entrato in crisi il modello che si era consolidato nella società borghese industrializzata. Da queste difficoltà occorre ripartire. L'unica cosa che non possiamo fare è far finta di niente, come se i cambiamenti in atto non richiedessero risposte nuove. Bastano, d'altra parte, pochi esempi per capire quanto sia urgente interrogarsi su cosa oggi sia l'apprendimento. Il più evidente è rappresentato dalla pervasività del sistema della **comunicazione** (dall'accesso all'informazione garantito da internet all'influenza dei mass media, alla familiarità con i videogiochi), che troppo facilmente si esalta come nuovo orizzonte democratico per l'accesso al sapere, oppure si demonizza per i presunti effetti negativi sulla capacità di concentrazione e di ricerca dei ragazzi. Meglio sarebbe riflettere su quali forme e strutture di accesso alla conoscenza, del tutto sconosciute alle passate generazioni, nelle loro pratiche quotidiane si costruiscono gli utenti di internet e delle tecnologie informatiche e di quale tipo di bussola, in grado di orientarli, avrebbero bisogno.

Un altro esempio lo troviamo nella necessità di **apprendere per tutto l'arco della vita**. Ciò determina l'impossibilità, per un verso, di separare l'età della formazione da quella del lavoro, per un altro, di finalizzare l'apprendimento solo sul lavoro. Inoltre non è più possibile misconoscere il peso che giocano le opportunità di apprendimento non formale e informale.

O ancora. Il riemergere di **culture antiscientifiche** e integralistiche ha reso più debole il valore dell'interpretazione razionale della realtà nelle nuove generazioni (l'attacco portato all'evoluzionismo ne è una significativa testimonianza), mentre il crescere delle disuguaglianze e della **precarietà** ha profondamente inciso sulla fiducia nel futuro e nella conoscenza.

Infine in un Paese come l'Italia, così diverso nei suoi paesaggi e nelle sue strutture, è davvero la stessa cosa "apprendere" in una grande città o in un piccolo comune di 400 abitanti?

Questi fenomeni (ed altri su cui torneremo) obbligano gli educatori a interrogarsi su cosa sta cambiando nei processi di apprendimento.

Nei paesi ricchi esistono oggi teorie e pratiche politiche che ridimensionano il **ruolo della scuola**, come organizzazione riconoscibile per le sue funzioni istituzionali e strategiche, e che parlano di esaurimento della funzione peregrina e di promozione sociale che la scuola pubblica ha storicamente avuto negli ultimi 150 anni. In Italia i processi di corporativizzazione in atto (che sia il Family day - con la coda dell'offensiva condotta da una parte delle forze cattoliche nella Conferenza per la Famiglia - o l'esternazione del Presidente di Confindustria all'ultima assemblea annuale dell'associazione degli imprenditori) mirano a segmentare il sistema di istruzione per aree omogenee, accentuando la divisione della società in compartimenti stagni. Intanto si cerca di erodere lo spazio della scuola pubblica, anche, con la campagna stampa dell'ultimo anno sulla scuola fannullona, che, dati i risultati, rappresenta un costo superfluo. Parallelamente, in questi anni una significativa schiera di "esperti" (non tutti di centro destra) sostiene che la crisi della scuola deriva dal numero sovrabbondante di insegnanti, dall'eccesso di collegialità, dallo schiacciamento della carriera, dal meccanismo delle decisioni. Tutte diagnosi che colgono problemi reali, ma che ben poco hanno a che fare con il nodo del problema, ovvero la qualità dell'apprendimento. Non a caso le proposte che accompagnano queste diagnosi sono di un

semplicismo allarmante, come ad esempio la chiamata diretta da parte dei dirigenti scolastici. Come se fosse possibile trovare soluzioni semplici a problemi complessi.

Piuttosto noi pensiamo che sia urgente fare i conti con il *contesto culturale e antropologico* che si è venuto determinando e con *le sfide* che questo pone. Rispetto a cui tutto si può dire tranne che oggi si stia riducendo la **rilevanza dei contesti formali** di istruzione ed educazione e che la scuola pubblica rimanga il baricentro e la struttura portante del sistema degli apprendimenti e dell'educazione, il grimaldello che il Paese, attraverso le sue istituzioni, deve saldamente mantenere in mano se vuole essere "capace di futuro". D'altra parte è anche vero che la scuola non può più ragionare come se fosse l'unico luogo deputato a costruire cultura e competenze e che si deve relazionare, in un sistema molto più complesso, con gli altri ambiti.

Di fronte a queste **difficoltà** la scuola reagisce sentendosi inadeguata. Perché? Perché è arretrata la cultura scolastica? perché sono arretrate le competenze professionali? oppure è un problema organizzativo? o magari tutto dipende dalla mancanza di investimento e di fiducia del Paese? o è un po' di tutto ciò? E allora da dove cominciare? su cosa far leva? quali le priorità?

Di fronte a un quadro così instabile, secondo noi è urgente confrontarsi sulle **sfide** che il Paese deve affrontare, per condividere le strategie adeguate a rilanciare la qualità dell'educazione e dell'istruzione nel sistema formale e nei contesti non-formali ed informali.

Se partiamo da qui nel prossimo futuro dovremo lavorare su quattro ambiti.

1. Individuare, nel gomitolo delle tante "novità", quali siano le coordinate fondamentali per elaborare una strategia ed un **progetto culturale** di rinnovamento e qualificazione.

2. Interrogarsi su quale sia oggi il **profilo professionale** dell'insegnante e dell'educatore, a scuola e nel territorio.

3. Concentrare la discussione non sulle soluzioni onnicomprensive ed integrali ma sulle misure che possono rendere fortemente **evolutivo il sistema**, in una corretta dialettica tra ambiti locali e dimensione nazionale, sostenendo per i primi la capacità di evolvere e costruendo per la seconda gli strumenti di sistema in grado di sollecitare, correggere, sostenere la ricerca e l'innovazione.

4. Costruire processi reali di integrazione di strutture e politiche che rendano possibile il miglioramento della **qualità culturale dei territori**.

## 4. I fili del cambiamento, verso un nuovo progetto culturale

Per costruire un progetto culturale adeguato occorre confrontarsi su quali siano ( e quali effetti siano in campo) i principali cambiamenti antropologici con cui dobbiamo fare i conti.

### 4.1 Tra locale e globale

Il rapporto locale –globale si presenta oggi con due aspetti fino a pochi anni fa sottovalutati a favore della rilevanza data ai processi di omologazione, in cui il locale era destinato a perdere la sua rilevanza e la sua identità.

Per dirla con le parole di Aldo Bonomi, oggi è chiaro che "più globale corrisponde specularmente a più locale, non solo dal punto di vista del produrre, ma come bisogno di costruzione di reti di prossimità sociale". Inoltre locale e globale oggi non appaiono più come i due poli di un campo di relazioni, come i termini di un binomio, segnato dalla distanza geografica, in cui ogni elemento è irriducibile all'altro. Oggi, parafrasando il famoso aforisma di Hegel, potremmo dire che "tutto ciò che è locale è globale, e tutto ciò che è globale è locale". Locale e globale fanno parte di un processo unitario, territorialmente radicato, in cui i due aspetti coesistono e si intersecano. Nel territorio il locale è il globale nel suo concreto manifestarsi, dove si partecipa, si percepisce e si consuma qualcosa di unico, che è l'identità di quel locale, ed insieme, senza più muri, si partecipa, si percepisce e si consuma qualcosa di globale.

Una dimensione antropologicamente nuova, che modifica i campi semantici, il binomio "locale-globale" non è più sinonimo di "qui – là", di "vicino-lontano". Tutti viviamo l'esperienza quotidiana di essere qui ed altrove, nello stesso momento, non solo perché la tecnologia della comunicazione ce lo consente, ma per la lingua che usiamo, per il cibo che consumiamo, per le immagini che vediamo, per i problemi ambientali che affrontiamo, per le preoccupazioni che ci coinvolgono verso un altrove globale.

Locale e globale non sono più poli di una relazione spaziale ma elementi co-presenti negli stessi territori, in termini di popolazione, di culture, di merci, di stili di vita, di valori. Eppure i processi di

omologazione attivati dalle esigenze del mercato globale stanno togliendo identità ai luoghi e tendono ad estraniare le persone rispetto ai luoghi di vita.

#### **4.2 La costruzione di identità**

Nel mondo globalizzato si pone così in modo nuovo anche la costruzione di identità. Per due motivi sostanziali.

Come ci ricorda Amin Maalouf, “l’identità non è data una volta per tutte, ma si costruisce e si trasforma durante tutta l’esistenza”. Se questo è forse vero sempre, oggi che siamo immersi nella velocità dei cambiamenti, che è il vero tratto distintivo dell’epoca nostra, questo è ancora più vero. E’ come se assistessimo ad uno slittamento permanente di significati, di oggetti, di abitudini, di relazioni. Il lavoro non è più unico per sempre, la tecnologia ci fa cambiare abitudini e modi di vita, la stessa famiglia è più fluida e le persone tendono ad identificarsi nel loro ruolo di consumatori, semplici funzioni del mercato.

Ma essere soprattutto consumatori vuol dire anche essere immersi quasi esclusivamente nel presente. Tutto si consuma qui e subito, ma questo “qui” non ha identità, e i luoghi si assomigliano tutti. La vita dei giovani avviene in “non luoghi”, dove non c’è bisogno di narrazione e prevale il ruolo denotativo della parola. Ma là dove vince il consumo di tempo presente, insieme alla capacità di narrazione (dice Roberto Benigni “tutti vi dicono fatti e non parole. Io vi dico parole, parole, parole, solo se capirete le parole allora vedrete i fatti”) e all’identità dei luoghi si perde anche il senso di futuro. L’apprendimento, però, è sempre un faticoso investimento per costruire un “progetto di futuro”, e se il futuro è un disvalore cade anche la motivazione ad apprendere, l’educazione e l’istruzione perdono di valore perché la domanda di identità da parte delle nuove generazioni rimane senza risposta.

Il territorio però non si arrende. Come scrive il filosofo Hans G. Gadamer, “la varietà della vita umana sulla terra è inesauribile. Il processo di omologazione e di burocratizzazione imposto ovunque dalla legge del progresso sembra anzi generare un fenomeno di segno opposto: un sempre più tenace attaccamento dei vari gruppi alle proprie particolarità locali”. La dimensione locale recupera allora uno straordinario valore educativo. La costruzione di identità non è un processo individualistico che si possa sviluppare nell’isolamento, nel chiuso di una stanza o davanti allo specchio, al contrario è il risultato della partecipazione ad un sistema di relazioni sociali (partecipando con gli altri si imparano anche molte cose importanti su se stessi) che si svolge in contesti concreti, per questo è sempre fortemente connessa all’identità dei luoghi e delle comunità. E’ facilitata dal sentirsi parte attiva di una comunità o dall’impegno per la cura dei propri luoghi. L’identità, infatti, non è esclusione, separatezza, contrapposizione. Anche se spesso diventa un bisogno negato e frustrato da uno sviluppo degli spazi, soprattutto degli spazi urbani e metropolitani, che reca il segno dell’omologazione, della perdita di senso della dimensione territoriale, di una rapida rarefazione del bene comune della socializzazione che fa sentire insicuri, precari, soli.

Un corretto rapporto con la dimensione locale consente di lavorare meglio, dentro e fuori scuola, nella costruzione di identità. Lo abbiamo sperimentato con il successo ottenuto dall’iniziativa Piccoli Comuni, Grande Scuola, nella campagna Piccola Grande Italia, con il progetto tesori d’Italia, che hanno acceso i riflettori non solo sulla straordinaria diversità dei luoghi, ma anche sulla ricchezza professionale che in quei luoghi si produce e che avrebbe bisogno solo di un sostegno serio, non assistenziale, per ricostruire assi culturali forti anche nei territori marginali.

#### **4.3 Il paradosso della scienza**

La nostra epoca sembra essere caratterizzata da un paradosso: l’apertura progressiva della forbice tra la crescita del peso sociale delle scienze (sia attraverso la mediazione della tecnologia nella vita quotidiana sia per le connessioni con l’etica - v. referendum sulla procreazione assistita) e la diminuzione della capacità della gente comune di interpretare in modo razionale le informazioni ed i fenomeni, un vero e proprio “analfabetismo scientifico” della popolazione adulta, anche scolarizzata, che dà luogo a paure infondate accompagnate da una profonda demotivazione all’approfondimento. La scienza sempre più appare per gli addetti ai lavori. Inoltre, la comprensione scientifica della realtà e l’interpretazione razionale dei fenomeni (naturali e sociali) non sono più un valore guida condiviso. Ne sono testimonianza la crisi di iscrizione alle facoltà scientifiche, le crescenti difficoltà nell’apprendimento scientifico a scuola e lo spazio che hanno recentemente assunto le teorie creazioniste e la polemica contro Darwin.

Per rispondere a questa sfida, la scuola deve essere consapevole del fatto che nell'immaginario sociale (e nel bagaglio culturale scolastico) sono operative idee, credenze, aspettative che la scienza ha abbandonato, ma che continuano ad influenzare il senso comune.

La scienza moderna nasce intorno alla convinzione galileiana che la natura è intelligibile perché scritta in linguaggio matematico e regolata da relazioni causali. A queste condizioni la scienza si configura come una conquista progressiva dell'ignoto nel prevedibile cammino di dominio dell'uomo sulla natura per migliorare le proprie condizioni di vita (Bacone). La comprensibilità della natura spalanca le porte all'ottimismo, alla possibilità di prevedere, di programmare, di intervenire sui processi naturali. La storia dell'uomo non è che una lotta continua, lineare e progressiva, per ridurre la sfera dell'ignoto e la conoscenza diviene il principale strumento a garanzia della prevedibile diminuzione delle sofferenze e del possibile (non solo auspicabile) perseguimento della felicità. Sono le "magnifiche sorti e progressive" contro cui già Giacomo Leopardi polemizzava. A scuola l'insegnamento scientifico continua ad operare secondo questa visione adeguandosi all'idea, molto radicata nel paradigma sociale, in base a cui la scienza dà solo risposte certe e incontrovertibili.

In questo scenario non può trovare spazio l'incertezza, l'effetto non voluto, la retroazione non prevista, la catastrofe. Eppure ogni certezza conquistata dalla scienza, come ci ricorda Margherita Hack, apre sempre nuovi e più vasti campi di incertezza. La visione deterministica è già stata messa in crisi nel corso del 900 a livello epistemologico, dove si sono fatti i conti con la complessità e la casualità dei processi evolutivi della vita, ma fatica ad essere metabolizzata a livello sociale, dove ancora appaiono ansiogeni i concetti di incertezza e imprevedibilità. Inoltre questa idea di scienza, fatta di ottimismo, di prevedibilità, di certezza ed esattezza (pur essendo ancora molto radicata nell'immaginario sociale) contraddice la percezione della realtà che comincia ad emergere tra la gente comune.

La fiducia ottimistica nel progresso ha trovato nel secolo passato grandi conferme, ma anche drammatiche disconferme. Lo sterminio di un milione di armeni nella prima guerra mondiale, l'olocausto, Hiroshima, le guerre etniche africane di fine secolo, o ancora l'infinito conflitto israelo-palestinese che tutto sembra preconizzare tranne un esito razionale e buono della storia, hanno fatto crollare la speranza che la ragione sia in grado di sradicare la barbarie. Insomma, oggi le imprevedibilità, le contraddizioni, gli esiti non desiderabili si stanno moltiplicando. La stessa emergenza ambientale è la prova della complessità del mondo, della sua irriducibilità a semplici relazioni di causalità diretta.

Quanto più le conoscenze si sono sviluppate, tanto più si dimostrano incapaci di superare la sofferenza umana, sia quella provocata dall'opulenza che quella provocata dalla povertà. Questo è il paradosso con cui occorre fare i conti. Mentre è evidente che ciò che permette al cittadino di orientarsi e di partecipare con consapevolezza ai processi sociali e culturali non è il possesso di un voluminoso bagaglio di informazioni, una "nuova enciclopedia", ma la capacità di capire la complessità dei fenomeni, di informarsi, di utilizzare in modo consapevole le informazioni.

#### **4.4 Il senso del futuro**

Nell'epoca contemporanea non è solo entrato in crisi, soprattutto per gli adolescenti, l'idea illuministica che la conoscenza contribuisca necessariamente alla felicità degli uomini. Abbiamo visto come il consumismo spinga verso una svalutazione del futuro. Se a questo aggiungiamo la percezione di un presente minato da inquinamenti di ogni tipo, da crescenti disuguaglianze sociali, da disastri economici, dalla comparsa di nuove malattie, dall'esplosione di sempre nuovi conflitti, è evidente che stia cambiando il senso del futuro e che sia necessario ripensare il rapporto tra razionalità ed futuro. Questa è la prima generazione, dalla fine della Seconda Guerra Mondiale, che si trova di fronte la possibilità concreta (e che vive in questa percezione) di veder peggiorare le proprie condizioni di vita rispetto a quelle dei propri genitori. Il futuro non è più una promessa, ma è segnato dall'incertezza e dall'insicurezza, per cui è sempre più difficile produrre un progetto di vita, che impegni il futuro portandolo fuori dalle secche della precarietà.

Ma, come abbiamo detto, imparare è sempre anche un investimento sul futuro. La scuola è forse l'unica organizzazione culturale che ha l'obbligo di guardare al futuro, e quindi di muoversi verso qualche direzione, pur avendo i piedi ed il cuore saldamente radicati nel bagaglio culturale del passato. Fino a qualche anno fa la scuola gentiliana aveva risolto questa apparente contraddizione imponendo alla scuola l'imperativo categorico di depurarsi da qualunque "contingenza". Questa separazione dalla realtà quotidiana (per alcuni aspetti indispensabile) ha portato all'autoreferenzialità del sistema scolastico.

Ma oggi ha ancora soggettivamente senso per milioni di giovani l'affermazione "la scuola prepara al futuro", quando è lo stesso senso di futuro ad entrare in crisi?

Oggi svelare tutti i fattori che stanno modificando il campo semantico del futuro assume un'importanza strategica, perché, come diceva Sant'Agostino, non esiste né il passato né il futuro, esiste solo il passato del presente ed il futuro del presente. Parlare allora della fine dell'ottimismo per interpretare il futuro ci dice moltissimo sul nostro presente, vuol dire svelare una parte consistente delle idee dominanti, delle culture che ci condizionano, delle difficoltà di capire le nuove categorie in cui siamo immersi.

Emerge anche qui una nuova dimensione antropologica, per la quale non abbiamo ancora modelli culturali ed interpretativi perché il futuro non faccia paura. Non è questo un compito che la scuola può assolvere da sola, ciò nondimeno per la scuola è essenziale ricostruire la fiducia che "capire si può", che è possibile interpretare razionalmente la realtà, anche per provare a cambiarla.

## 5. Educare è sempre più difficile

### 5.1 *Gli adolescenti*

Di cosa hanno bisogno gli adolescenti per accedere alla cultura? Quali sono le domande di senso che devono recuperare per motivarsi all'apprendimento?

I ragazzi di oggi guardano al mondo attraverso categorie completamente diverse da quelle utilizzate dai propri genitori e dagli educatori. E' la generazione che si confronta con i pregi e i difetti della globalizzazione, che rimane sospesa fra globalità e località, che utilizza alla perfezione i nuovi media ma che rischia di perdere l'alfabeto del corpo ed il contatto con la natura, che introietta lentamente l'idea della guerra fra civiltà, come condizione naturale della convivenza planetaria.

È in questo contesto che è più difficile imparare, per tutti, dai liceali ai drop out (come è più difficile educare e istruire). Non solo perché è cambiato il contesto in cui l'adulto educa, ma anche perché è aumentata la distanza tra i ragazzi e i loro insegnanti. Una distanza, che va molto al di là della legittima asimmetria docente/discente, fatta piuttosto di modalità comunicative e di ragionamento molto diverse (basti pensare alla modalità per "prove ed errori a caso" che i bambini e i ragazzi metabolizzano attraverso i videogiochi e che a scuola, dove si richiede consapevolezza dei processi mentali attivati, crea molte difficoltà). Una distanza che ci parla di estraneità e di alterità senza ideologie, senza voglia di cambiare, senza il desiderio di un altro mondo possibile.

Un'alterità afasica di un'intera generazione, che va in scena tutti i giorni a scuola, che segna la **cesura** tra insegnanti e adolescenti, tanto più drammatica perché in troppi casi è priva di parole per dirla, per aggredirla, per ricomporla.

Le ragioni che rendono oggi l'adolescenza il momento più delicato per l'apprendimento, sono molteplici.

**L'inizio della adolescenza** è anticipato, il che pone non pochi problemi alla scuola media, gli stili di vita di un quattordicenne sono analoghi a quelli di un diciottenne, ma con la maturità del quattordicenne, il che cambia radicalmente il rapporto con il rischio e la capacità di governare la trasgressione.

Gli adolescenti si assomigliano sempre di più, per i processi di **omologazione** globale, viaggiano e si incontrano più facilmente di una volta, ma sono quasi sempre piccoli assaggi superficiali. Non sembrano avere preclusioni con le altre culture, salvo quando prevalgono situazioni di insicurezza e di paura, eppure i gruppi di adolescenti sembrano viaggiare nel mare magno della società come piccole falangi compatte, aggregate tra simili, senza grande voglia di rapportarsi agli altri, ai diversi, se non attraverso i codici del conflitto. Oggi ci si "mischia" molto meno che nel passato, se non dietro la sicurezza che infonde l'incontro virtuale su internet, le stesse classi sono sempre meno gruppi di amici e sempre più convivenze obbligate, anche se civili. Rimane insoddisfatta la capacità di conoscere l'altro, si generano nuove insicurezze e frustrazioni e si scopre una grande incapacità a **gestire i conflitti**.

Inoltre, come abbiamo visto, gli adolescenti sono schiavi del **presente** e hanno difficoltà a pensare in termini di progetto di vita. Manca la motivazione a **connettere** il presente con il passato e questi con il futuro. Tutto è a compartimenti stagni, in un mondo in cui tutto è sempre più connesso, cresce, così, anche la difficoltà a **connettere** le diverse parti (o discipline) del processo di apprendimento. E si perdono le domande di senso.

Allora la scuola deve, con più convinzione di prima, lavorare per superare i compartimenti stagni e offrire occasioni di incontro con ciò che è diverso dal già conosciuto. Deve aiutare i ragazzi a

ricostruire le domande di senso, sul presente e sulla loro vita. E questo la scuola lo può fare se non abdica alla sua funzione di istruzione, se non si trasforma in un centro di accoglienza “per star bene”.

Contemporaneamente c'è grande bisogno di **concretezza**. Non è vero che abbiamo di fronte generazioni di non impegnati. Sta cambiando la forma dell'impegno. C'è voglia di fare cose concrete ed utili nell'immediato. Lo dimostra la presenza dei giovani nelle (purtroppo) numerose emergenze ambientali che periodicamente investono il Paese. Per questo pensiamo che sia possibile sviluppare attività di Protezione Civile, con sede nelle scuole, in questo ci impegneremo chiedendo la collaborazione delle organizzazioni studentesche oggi presenti nel territorio nazionale. C'è anche bisogno di recuperare un rapporto forte con la **natura**. Non solo perché è un universo semiotico “altro” (e in genere del tutto sconosciuto) da quello urbano, ma perché in questo universo, più facilmente che in altri contesti, è possibile misurarsi con l'avventura, con l'esplorazione, con un'altra dimensione del tempo e dello spazio, mettendo alla prova il proprio corpo, la propria personalità.

## **5.2 I bambini**

Negli anni del Governo di centro-destra due fenomeni separati, hanno finito per chiudere una micidiale tenaglia su quanto di nuovo si era aperto nel mondo dell'infanzia alla fine degli anni Novanta. Il **familismo** e l'uso dissennato del **territorio** hanno annullato gli spazi di autonomia (culturale e di movimento) dei bambini e delle bambine. Sono stati eliminati progetti istituzionali (come la 285, La città a misura delle bambine e dei bambini), che avevano aperto nuove prospettive e avevano costretto gli amministratori a guardare con attenzione a questo angolo di società.

Non solo. I cambiamenti di cui abbiamo fin qui parlato “hanno invaso” anche i bambini più piccoli, che ce li restituiscono nelle forme che fanno, creative e spiazzanti.

I bambini di oggi scontano, inoltre, lo slittamento permanente della famiglia, sottoposta a tensioni e torsioni che ne hanno minato la stabilità e l'identità (tanto che oggi è obbligatorio parlare di famiglie al plurale), e le rigidità della scuola, dove il protagonismo dei bambini viene frustrato dall'approccio frontale alla trasmissione/costruzione dei saperi.

Il risultato è oggi un aumento della **virtualità** nel percorso di crescita dei bambini, anche perché la strada non è più un luogo da abitare ed in cui fare esperienze ed imparare a gestire il pericolo, ma è uno spazio afasico, un luogo proibito allo svago e alla socializzazione, perché invaso dalle automobili ed esposto a rischi misteriosi, che non “narra” più nulla ai bambini. Ma è anche uno spazio in cui vivono ancora tanti, troppi bambini, che non si incontreranno mai con quegli altri, quelli che passano la loro giornata sbalottati freneticamente tra piscine, lezioni di musica, baby sitter, televisioni e nonni, sempre strettamente “marcati”, come si potrebbe dire con gergo calcistico, da un adulto, quasi mai tra coetanei, a vedersela da soli tra loro con la prepotenza o la generosità, mai in uno spazio / tempo vuoto, ma sempre rincorsi da noi adulti che quello spazio / tempo cerchiamo di riempirglielo in tutti i modi, così che non si possono mai confrontare con la noia.

La maggioranza dei bambini cresce in un deficit formativo, nella riduzione di contatti diretti con la realtà del proprio territorio e con la natura. Finendo, così, per viaggiare anche loro sempre di più dentro piccoli gruppi omogenei.

Per questo proponiamo di rilanciare l'associazionismo di bambini, che in Italia possiede una tradizione consolidata, di ispirazione laica e religiosa, per creare occasioni di incontro tra pari, di radicamento, di appartenenza, di azione comune per riappropriarsi degli spazi pubblici. Le *Bande del Cigno* di Legambiente sono la forma organizzativa che stiamo costruendo per riconquistare insieme il diritto di sentirsi abitanti di un luogo e di un tempo, il diritto all'identità.

## **5.3 Gli insegnanti**

Come si fa a motivare chi percepisce lo studio come una fatica inutile, perché il futuro non dà speranze? come si fa ad educare se il clima è quello di una minaccia imminente (lo sappiamo bene noi di Legambiente Scuola e Formazione, che siamo nati in polemica con tutte le cassandre che pretendevano di “sensibilizzare” alle emergenze ambientali prefigurando catastrofi ad ogni pie' sospinto)? come si configura il contrattualismo continuo tra discenti (sempre più educati all'autonomia) e docenti, in una relazione che è per natura asimmetrica ed in cui gli studenti sempre più si presentano privi di coordinate di riferimento per il proprio progetto di vita? qual è la credibilità della scuola in una società nata per consumare in cui concedersi il tempo di pensare sembra

essere un lusso pericoloso? E ancora, dove “finisce” la responsabilità della scuola? al portone o deve incontrarsi con gli altri attori per costruire un territorio educante?

Queste sono alcune delle domande di senso che oggi lanciano nuove sfide agli insegnanti e ne modificano il profilo.

Certamente la professionalità degli insegnanti oggi non può ridursi alla competenza metodologica, lasciando intatto il bagaglio culturale da trasmettere. Sono cambiati i bisogni sociali, che spesso gli alunni presentano in classe nelle forme più drammatiche (il bullismo ne è un esempio). Ciò non vuol dire che gli insegnanti debbano diventare un po' psicologi, assistenti sociali, animatori culturali, ecc. ecc.. Piuttosto, nell'ambito dell'autonomia scolastica, occorre investire su una responsabilità ed una competenza, professionale e intellettuale, di **fare ricerca**. Occorre garantire spazi e tempi che consentano agli insegnanti di misurarsi, collettivamente, sui cambiamenti che coinvolgono i saperi, i punti di vista, gli stili di vita, l'immaginario, per progettare in una dimensione evolutiva processi di apprendimento, in rapporto alle diversità dei territori e tenendo conto sia del contesto globale che del progetto culturale istituzionale. Questo vuol dire che gli insegnanti non possono più essere solo esperti disciplinari, ma devono essere capaci di organizzare processi di riflessione, autovalutazione e rinnovamento del proprio operare (individuale e collettivo), capaci di progettare e di gestire in ambito educativo percorsi di ricerca su problemi controversi (problemi di realtà aperti cioè a molteplici soluzioni), capaci di interpretare le dinamiche della comunità di riferimento per coniugarle con la funzione formativa istituzionale. La responsabilità professionale educativa non si può scindere da una responsabilità sociale, che forse è sempre esistita ma oggi ha bisogno di declinarsi lungo direttrici nuove.

#### **5.4 Gli educatori**

In questi anni si è venuta configurando una nuova professione: gli educatori extrascolastici. La nostra associazione ha una lunga esperienza in merito perché impegnata nella gestione dei Centri di Educazione Ambientale o nel lavoro con gruppi di bambini nel territorio (le Bande del Cigno). Abbiamo visto crescere in questi anni questo settore, perché si sono moltiplicate le occasioni di fare progetti con le scuole sui temi più disparati (non solo educazione ambientale).

Alla crescita quantitativa, grazie anche all'esplosione nei POF di progetti e progettini, non ha fatto sempre seguito quella qualitativa. Abbiamo anche visto crescere l'improvvisazione, la ripetitività dei moduli di lavoro, la difficoltà a rinnovare proposte e metodi, la confusione (anche da parte degli insegnanti) tra educatori ed animatori. È perfino tornato attuale, come negli anni Ottanta, l'esperto che in classe sostituisce l'insegnante.

Oggi il settore si sta insabbiando tra due scogli: la **precarietà**, davvero impressionante, degli operatori, e la mancanza di **qualità** perché non si fa ricerca e innovazione. Due fenomeni concatenati: quello dell'educatore territoriale è un lavoro che si fa da giovani, in attesa di occupazioni più stabili e remunerative, senza grandi investimenti sulla qualità. Nonostante chi vi si avvicini sia all'inizio animato da sincera passione.

Ciò di cui abbiamo bisogno, e che non si è costruito in questi anni, è un processo legislativo che sostenga la stabilizzazione dei lavoratori ed insieme una rete di confronto tra esperienze, sperimentazioni e innovazioni, che dia al settore autorevolezza e qualità. E quindi capacità di interloquire con la scuola ed il territorio in modo qualificato, svolgendo quel ruolo indispensabile di stimolo culturale, di proposizione di punti di vista diversi, che possono aiutare gli insegnanti nel loro lavoro e che favoriscono l'innovazione.

C'è un punto che, in conclusione di questa parte, vogliamo sottolineare. Che si tratti dell'adolescente impegnato nello studio, dell'insegnante che deve modificare le proprie modalità, dell'educatore che deve investire in qualità, un ostacolo comune sembra oggi alzarsi contro: la **precarietà** (culturale e professionale), che è il vero nemico della qualità dell'apprendere e dell'educare. Senza per questo rimpiangere la dimensione impiegatizia degli anni Ottanta, che ha già fatto i suoi danni nella scuola.

## **6. La scuola cambia**

La scuola cambia comunque, indipendentemente dalle norme. Cambia tutti i giorni perché, volenti o nolenti, la scuola è una carta assorbente degli umori sociali e dei cambiamenti antropologici che investono i bambini e gli adolescenti ad ogni generazione; cambia perché la globalizzazione irrompe in ogni territorio e chiede risposte diverse. La scuola cambia, anche se il cambiamento è

nel senso della chiusura, della resistenza, del ritorno al vecchio. La scuola cambia ma non è detto che cambi in meglio. Se si sente stressata, demotivata, emarginata dal prestigio sociale, la scuola cambia in peggio.

La cartina di tornasole di questi cambiamenti ci sembra ben rappresentata dalla maggioranza dei POF, dedicati all'elencazione dei tanti progetti, piuttosto che all'esplicitazione delle strategie per migliorare il successo formativo dei propri alunni. Una strada inadeguata e controproducente, perché ha impedito che nella scuola si sviluppasse una riflessione collettiva sulle sfide professionali e culturali.

### ***A proposito di morattismo***

Nei cinque anni di governo del centro destra le scuole sono cambiate, non tanto per effetto della legge 53 (la Riforma Moratti, che comunque alcuni effetti importanti sul primo ciclo li ha avuti). Quello che ha fatto sostanziali passi avanti nella scuola viva è il "morattismo", fondato sulla semplificazione e divisione dei processi, secondo una logica para-aziendale. Semplificazione dei saperi e divisione del lavoro, due operazioni complementari finalizzate a riorganizzare il lavoro in una sorta di catena di montaggio, orizzontale e verticale. Orizzontale perché i saperi, standardizzati in pillole e ridotti a segmenti nozionistici, possono essere trasmessi da chiunque nella dimensione frontale, al di là della relazione educativa, per ridurre i costi e magari, in futuro, potrebbero essere affidati ad un computer. Verticale perché il lavoro a scuola si stratifica e si gerarchizza: agenzie esterne per pulizia e assistenza tecnica, insegnanti principianti in classe, tutor che sovrintendono alla didattica, alte professionalità che collaborano al governo della scuola, senza più rapporto con il lavoro di insegnamento, e al vertice il dirigente manager, depositario di ogni decisione ed esposto al ricatto dello spoil system.

Ci soffermiamo su questi aspetti, che la gestione Moratti ha immesso nel sistema, perché non sono estranei ad alcuni ambienti del centro sinistra, e, una volta introiettati, non sono facilmente espungibili dal sistema. Nelle scuole tutto ciò ha significato: riduzione della funzione educativa alla dimensione nozionistico-trasmissiva, accentuazione delle gerarchie interne, rilancio dell'individualismo e dell'isolamento nella propria classe a svantaggio della dimensione collegiale, svilimento del lavoro di ricerca e di innovazione, "privatizzazione" strisciante del rapporto di lavoro attraverso l'uso e l'abuso dei progetti, accreditamento di luoghi comuni quali quello secondo cui la scuola seria è una scuola severa che boccia, per cui chi non ce la fa è bene che vada nel secondo canale.

Il risultato sinergico di questi fattori ha comportato il passaggio dal progetto di autonomia all'autonomia dei progetti. Ovvero il prevalere di un'idea organizzativistica dell'autonomia, che ha legittimato l'equivoco del POF, ridotto ad offerta di progetti e progettinio, accompagnata dalla ripresa del centralismo (regionale e nazionale). L'effetto è stato lo spegnersi del dibattito culturale e pedagogico intorno all'autonomia, e lo spostarsi dell'attenzione dei Collegi dei docenti dalla cura dei processi di apprendimento alla distribuzione dei progetti, che hanno finito per assumere, in un'epoca di vacche magre, il ruolo di aumento indiretto (per quanto minimo) dello stipendio. L'autonomia dei progetti ha anche significato che vengono dedicate molte più ore collegiali all'organizzazione e distribuzione dei progetti, che non ad affrontare i problemi inerenti i processi di apprendimento di cui la scuola è responsabile. Tanto che le stesse ore di lezione sono ormai punteggiate di interruzioni e parentesi dovute alla necessità di portare avanti progetti scorporati dagli obiettivi formativi dei curricoli.

A questo quadro va aggiunto che la scuola pubblica italiana ha perso la sua funzione di perequazione sociale (anche su questo punto la gestione Moratti ha solo rinforzato un processo in atto da anni), tanto che il sistema scolastico italiano è caratterizzato (come rileva l'indagine PISA) da grandi differenze tra scuole.

### **6.1 Non vi è autonomia senza ricerca e partecipazione**

Cosa a che fare tutto ciò con l'autonomia scolastica (che insieme all'innalzamento dell'obbligo di istruzione è la principale novità strutturale degli ultimi 40 anni)?

I problemi qui accennati non sono stati creati dall'autonomia, ma questa, quando si riduce ad una mera riorganizzazione del sistema, non è certo in grado di risolverli. Noi pensiamo che l'autonomia scolastica sia ancora un grande occasione di innovazione, di responsabilizzazione professionale e di rilancio della dignità professionale per chi nella scuola lavora. La partita si gioca intorno a tre questioni: il curriculum, le competenze, la ricerca.

### **IL CURRICOLO DI SCUOLA**

Va ripensato in modo organico il curriculum nazionale, dalla scuola dell'infanzia al quinto anno delle superiori, tenendo conto dei cambiamenti a cui abbiamo fin qui accennato.

Ma il vero fattore di innovazione da attivare è il curricolo di scuola. Il curricolo di scuola può essere, infatti, un fattore scatenante di processi virtuosi, perché responsabilizza gli istituti scolastici su aspetti decisivi.

Lavorando sul curricolo le scuole si pongono domande vere di ricerca, riflettendo su cosa significa lavorare nella logica del curricolo piuttosto che nella logica del programma, chiedendosi di cosa c'è bisogno in termini di risorse culturali, professionali, organizzative, finanziarie e di spazi. Inoltre la scuola responsabile del proprio curricolo (che magari si dota che di un proprio comitato tecnico scientifico) deve essere sostenuta da un sistema nazionale in grado di monitorare e far evolvere la proposta culturale e pedagogica delle singole scuole (o delle reti di scuole).

### LAVORARE PER COMPETENZE

“Lavorare per competenze” può essere un fattore di grande innovazione nelle pratiche educative delle scuole, se si capisce che comporta la necessità di ripensare il percorso di apprendimento nel suo

complesso. L'aspetto più significativo è che “lavorare per competenze” richiede una continua attività di ricerca, perché implica la rinuncia a parti del programma tradizionale, riducendo il carico nozionistico a favore dell'essenziale, il rinnovamento delle pratiche educative, perché è necessario costruire percorsi e contesti di apprendimento su misura per le diverse classi, con attività dedicate, non facilmente standardizzabili, che hanno ben poco a che fare con l'impronta trasmissiva e

frontale della scuola tradizionale, e lo sviluppo di nuove modalità di valutazione del possesso delle competenze. Queste caratteristiche comportano, anche, una rivalutazione del consiglio di classe, che, solo nella sua collegialità, può lavorare per costruire competenze. Vanno perciò individuate le condizioni organizzative che consentono agli insegnanti di lavorare insieme (in questa prospettiva e come via propedeutica andrebbe valorizzata l'Area di progetto), anche con misure contrattuali ad hoc.

In questa prospettiva il primo rischio che vediamo è il tipico gattopardismo italiano, per cui si inventano nuovi nomi per coprire vecchie pratiche. Quello che con grande probabilità accadrà, in assenza di una seria riflessione e di un sostegno all'introduzione di pratiche innovative, sarà che quelli che prima erano obiettivi, contenuti, saperi, risultati, ora si chiameranno competenze.

### RICERCA E PARTECIPAZIONE

Ricerca e partecipazione rappresentano i tratti distintivi fondanti della possibilità che l'autonomia scolastica svolga fino in fondo il suo potenziale innovativo, a condizione che si affermino nelle pratiche delle scuole, nel sostegno finanziario e nelle regole per l'organizzazione del lavoro.

Una **ricerca** non solo didattica, ma anche culturale e organizzativa. Una scuola per fare ricerca ha bisogno di tempi, spazi e risorse dedicate alla riflessione personale e collettiva, finalizzata all'autovalutazione e al rinnovamento delle pratiche professionali. Fare ricerca per la scuola è anche la condizione per poter coevolvere con il contesto (sociale e culturale, locale e globale) in cui è inserita. Una ricerca che avrebbe bisogno di un Istituto scientifico nazionale per il curricolo e la ricerca educativa, in grado di sollecitare ricerche nelle scuole e di mettere a disposizione orientamenti e materiali.

In questa capacità di riflessione, organicamente inserita nel profilo professionale, sta la nuova responsabilità sociale dell'insegnante, sapendo che essa dovrà svilupparsi non solo

#### ***Il curricolo di scuola, volano di innovazione***

Il curricolo di scuola richiede una riflessione collettiva (al contrario della pratica individualistica dei progetti) sull'efficacia del proprio lavoro, investendo sia la dimensione metodologica e didattica sia il funzionamento della scuola, mantenendo al centro la cura dei processi di apprendimento. Porta cioè a misurarsi con il modello organizzativo e con gli strumenti di fattibilità di cui la scuola si deve dotare per rendere credibile ed operativo il curricolo stesso. Ha bisogno di trovare forme originali di lavoro collettivo, che non siano l'assemblearismo. Ha bisogno di valutare i cambiamenti messi in atto. Consente di porsi il problema del rapporto con gli altri attori sociali (non solo le istituzioni), per coniugare il progetto culturale nazionale con le caratteristiche e le aspettative del territorio, in una dimensione evolutiva.

#### ***Il gattopardo in agguato***

Se è vero che tutte le competenze sono anche obiettivi, non tutti gli obiettivi implicano competenze, come è vero che non si possono costruire competenze senza contenuti, così non è vero che tutti i contenuti producono competenze, dipende dall'attività in cui si sviluppano.

Inoltre, è difficile, se non impossibile, separare le competenze in modo chirurgico e valutarle isolatamente, le competenze, infatti, non riguardano univocamente una sola disciplina, piuttosto presentano un diverso peso specifico delle varie discipline, per cui esistono competenze più “disciplinari” ed altre più “trasversali”.

sull'innovazione dei processi di apprendimento ed educazione, ma anche sulle modalità di funzionamento dell'organizzazione scuola. Nell'autonomia scolastica la scuola non è più la semplice somma delle sue classi. Non sarà più sufficiente per un buon insegnante parlare della "mia classe", i "miei alunni", c'è una dimensione collettiva di organizzazione della scuola, rispetto alla cui evoluzione e sviluppo è necessario applicare processi di riflessione, di valutazione e di condivisione analoghi a quelli necessari per sviluppare l'innovazione educativa nelle singole classi. La capacità di fare ricerca coinvolge la scuola nel suo complesso.

Da questo aspetto deriva l'importanza della **partecipazione**. La necessità, infatti, di applicare processi riflessivi all'andamento complessivo della scuola pone una professione, che è stata fino ad oggi molto individualistica, di fronte alla necessità di imparare a condividere, a progettare con gli altri, a partecipare a processi, non strettamente educativi, in una dimensione della collegialità del tutto inedita. Questa ipotesi sovverte la strada imboccata fino ad oggi, che ha puntato sul modello aziendalistico, proponendo gerarchie interne e ponendo al vertice il dirigente manager, il cui fallimento rilancia il tema della democrazia partecipativa, una volta che la democrazia delegata, realizzata dagli organi collegiali, si è dimostrata insufficiente a garantire la partecipazione, e che contemporaneamente non è possibile risolvere la ricchezza delle esigenze partecipative nel regime assembleare. C'è bisogno di un'organizzazione, che garantisca la partecipazione, l'apertura di tavoli di lavoro (anche territoriali - conferenze territoriali) adeguati ai bisogni del momento, e l'articolazione delle funzioni nella valorizzazione della collegialità. Questi dovrebbero essere i principi a cui ispirare la necessaria riforma degli organi collegiali, senza imboccare scorciatoie efficientistiche.

La scuola è un'**organizzazione** del tutto originale per nulla assimilabile ad un'azienda, privata o ASL che si voglia, né ad una semplice sommatoria di aule, perché ha una ineliminabile caratterizzazione relazionale, sia per il funzionamento interno che per i rapporti con il territorio. Il modello di riferimento dovrebbe essere quello di un **organismo autopoietico**, capace di costruirsi e correggersi, almeno in parte, in corso d'opera, capace di costruire competenze e di far evolvere il ruolo dell'insegnante, in una rete di relazioni che ha bisogno di integrarsi e di operare nel tessuto connettivo del territorio (magari anche attraverso la "facilitazione" di Centri territoriali o la costituzione di reti di scuole). Insomma un organismo capace di coevolvere con la comunità ed in grado di costruire in questo percorso la sua identità, un'identità evolutiva, propria di un organismo che fa ricerca e che impara a riflettere. Così facendo la scuola diviene un **corpo intermedio** autorevole nel territorio, un attore autorevole capace di pesare nei luoghi decisionali della comunità e di partecipare all'innalzamento della qualità culturale del territorio stesso.

## **6.2 Apprendere nella scuola dell'autonomia**

La scuola di cui parliamo è una scuola che non si limita a trasmettere una nuova enciclopedia, per quanto aggiornata, ma lavora perché i ragazzi imparino a porsi la domanda giusta e ad organizzare la ricerca della risposta. E' una scuola che educa alla ricerca, costruendo percorsi che mettano i bambini ed i ragazzi in condizione di affrontare problemi controversi.

Una scuola siffatta ha bisogno di rompere i "confini dell'aula", sul piano metodologico e organizzativo. L'apprendimento non si risolve nel rapporto in aula tra chi sa e chi non sa, tra chi parla e chi ascolta, in una visione esclusivamente "trasmissiva" e verbale dell'istruzione. Né l'aula può essere l'unico contenitore. Occorre dedicare spazio e tempo alla ricerca sul campo, al lavoro a partire da problemi veri e presenti nella vita dei ragazzi, che pongono di fronte alla responsabilità della scelta. Costruire percorsi di ricerca che permettano di intrecciare la dimensione scientifica del sapere con quella sociale, lo sviluppo di uno spirito esplorativo e l'operatività con la costruzione del "pensare per relazioni", la modifica di comportamenti individuali e collettivi con la capacità di gestire conflitti e di saper prendere decisioni, l'assunzione di responsabilità con il senso di appartenenza alla comunità locale. Occorre educare alla ricerca in équipe, alla capacità di decidere collettivamente (facendo crescere la capacità di negoziare all'interno del gruppo e al suo esterno, e quindi di gestire conflitti e diversità di opinioni) e di fare progetti per affrontare e risolvere problemi e realizzare soluzioni.

Sembra proprio che la grande sfida, che riassume tutte le precedenti, sia oggi la motivazione all'apprendimento, alla fatica dello studio, per i ragazzi, alla capacità di ascolto, per gli adulti, per provare a superare quella cesura di cui si è detto. Occorre cioè ricostruire un circuito virtuoso in cui riprende spazio la fiducia che si può capire, e razionalmente interpretare, la realtà, si possono capire i bambini ed i ragazzi nella loro realtà, nei loro punti di vista, (non per assecondarli, ma per costruire la relazione educativa), si può capire il proprio progetto di vita e dare un significato al

futuro personale e collettivo. Si può capire il ruolo sociale e culturale, oltre che professionale, che possono svolgere oggi gli insegnanti.

## 7. Per la qualità culturale dei territori

La scuola da sola non ce la fa. Prendiamo ad esempio il bullismo. Il **bullismo** è certo una questione delicata, non se ne può negare la rilevanza, ma non è un problema che nasce a scuola, non è una reazione alle disfunzioni della scuola. Piuttosto è l'ennesimo problema che questa società diseducante scarica sulla scuola. Certamente è anche un indice della difficoltà che la scuola incontra nell'affrontare, con strumentazioni pedagogiche, culturali ed organizzative funzionali a precedenti contesti storici, un atteggiamento sociale emergente tra le nuove generazioni. Il fenomeno, piuttosto che far gridare allo scandalo sull'inutilità della scuola pubblica, dovrebbe farci riflettere meglio e di più sia sulla insoddisfazione che gli adolescenti trovano a scuola rispetto alle loro improrogabili esigenze, sia su quanto oggi sia diventato urgente porsi il problema della qualità culturale del territorio, che coinvolge tutti i soggetti, pubblici e privati, che nel territorio educano o diseducano. Intenzionalmente o meno.

Il territorio non è solo ciò che si vede, non è solo l'ambiente fisico che lo compone, né gli amministratori che lo governano, né le attività produttive che gli permettono di vivere, né il paesaggio che lo caratterizza. Il territorio è un **sistema evolutivo di relazioni**, fatto di fattori biofisici, di culture, di comunità, di attori, di stili di vita, che possono incontrarsi o meno, all'interno del quale la scuola vive e da cui non si può isolare, un sistema dai confini deboli (e mobili, a seconda della distanza da terra degli occhi che lo guardano: un bambino, una persona in carrozzella, un automobilista, un pedone, ...): "il territorio – come ci ricorda Alberto Magnaghi - è un organismo vivente ad alta complessità, un neoeosistema in continua trasformazione, prodotto dall'incontro tra eventi culturali e natura, composto da luoghi dotati di identità, storia, carattere". E' sul territorio che l'imbarbarimento, a cui sembra tendere la nostra epoca, si trasforma in comportamenti quotidiani. E' nel territorio che rischia di sfaldarsi il rapporto fiduciario tra le persone, rendendo incerto e diffidente il rapporto con il prossimo.

Ma il territorio è anche il **luogo del nuovo**. E' nel territorio che il lavoro, le relazioni sociali, la qualità ambientale, la partecipazione si misurano con i cambiamenti della nostra epoca, dove sono saltati i confini tradizionali (e la separazione netta) tra luogo dell'abitare e luogo del vivere e del produrre, tra fabbrica e territorio, lasciando il posto a una nuova permeabilità tra area del lavoro e area dell'abitare, che riflette il passaggio dal lavoro in forma collettiva al lavoro in forma individuale. E' nel territorio che siamo obbligati a fare i conti con la differenza, e dove la diversità è il terreno su cui crescono le questioni etiche. È il luogo degli egoismi e dell'aggressione all'ambiente, ma anche della cura e della coesione sociale contro l'individualismo. Il territorio è oggi anche il luogo protagonista, nello scenario della globalizzazione, dello sviluppo locale, delle identità, della deriva dei localismi, delle radici possibili, del volontariato come espressione di impegno politico di tipo nuovo. Insomma il territorio è luogo di contraddizioni e conflitti, ma anche di condivisione e partecipazione.

Un territorio quindi non è riducibile alla lettura degli indicatori ambientali o alla qualità dei servizi o degli insediamenti. E' un organismo che produce cultura o la impoverisce. Nel territorio si esprime il tessuto connettivo di una comunità e di un ambiente. Insomma il territorio comunica, crea apprendimento, dà informazioni, cambia i comportamenti ed è modificato dai comportamenti, oltre che, ovviamente, dalle politiche. Il territorio **educa. O diseduca**. Come dice Paul Ginsborg "la forza della democrazia di un Paese non dipende solo dalla capacità e dalla integrità della sua classe politica, ma anche dalla cultura delle sue famiglie, e dall'energia dei suoi cittadini". La cultura delle famiglie e l'energia dei cittadini sono il frutto dell'aria che si respira tutti i giorni, sono i modelli di comportamento e di vita che si incontrano tutti i giorni (per strada, sui mass media o nei libri), è la qualità estetica del paesaggio, la sua armonia o il suo degrado speculativo, sono le relazioni umane, intra ed extra familiari, è, in una parola, l'humus in cui è immerso il nostro vivere quotidiano. E' la qualità culturale del territorio in cui viviamo.

Ma per i giovani e gli adulti oggi (dopo la crisi consumata alla fine del secolo scorso delle strutture storiche che nel 900 hanno svolto questa funzione, partiti in testa) è sempre più difficile trovare nel territorio occasioni di "**apprendimento continuo**", ovvero occasioni in cui, confrontandosi con gli altri, sia possibile costruire consapevolezza sulle sfide della contemporaneità, consapevolezza su "dove sta andando il mondo". E' lo stesso vuoto con cui si misurano le bambine e i bambini delle città, costretti a vivere senza un territorio, perché pericoloso e impraticabile, costretti a vivere

sempre in ambienti protetti, in un ambiente artificiale che li depriva, nel percorso della loro formazione, del rapporto diretto con le cose, con la natura, con gli estranei. Impossibilitati a vivere esperienze collettive di partecipazione e di impegno facendo qualcosa di concreto nel proprio quartiere.

La **qualità culturale** non è data automaticamente dal livello dei titoli di studio (anche se questo può essere un indice), ma dalla rete di esperienze, strutture e servizi a cui le persone accedono e dal livello d'uso di questa rete, per continuare ad apprendere. Occorre ricostruire reti di intelligenza diffusa di saperi e di competenze che permettano una qualità della vita adeguata.

Questa a noi sembra essere la sfida per l'immediato futuro: costruire territori più colti.

Qui si gioca il ruolo della **scuola**, dell'educazione e della conoscenza. La scuola deve poter "dire" al territorio cosa educa e cosa diseduca. Serve però che la scuola non sia lasciata sola. Serve innanzitutto rilanciare la sfida dell'educazione per gli adulti, ma non solo. Servono centri educativi territoriali (CEA, Laboratori territoriali, ecc.), biblioteche, musei, teatri, cineforum, convegni, internetpoint, reti, come occasioni di relazioni sociali e culturali per rendere concreti i processi partecipativi. Per dirla con Marianella Sclavi serve garantire "il public learning, cioè spazi e strutture organizzative che consentono agli attori locali di continuare ad ascoltarsi e di considerare importante il reciproco protagonismo". Il problema, cioè, non si risolve solo costruendo situazioni di apprendimento formali. Occorre creare un tessuto di occasioni, informali e non formali, che diano l'occasione per "fermarsi a pensare", per confrontarsi tra le persone, al di là dei mass media, per creare occasioni in cui divenire consapevoli di "dove stiamo andando".

In questi ultimi anni sono emersi numerosi segnali che testimoniano del bisogno delle persone di capire. Basta pensare al successo dei tanti **festival** della scienza e della filosofia, delle lezioni pubbliche di storia, delle mostre di pittura, ma anche all'incredibile numero di persone che frequentarono i seminari del Forum Sociale Europeo di Firenze nel 2002. Segnali che ci parlano di una domanda diffusa di cultura per capire una società a complessità crescente, rispetto a cui i mass media si sono dimostrati del tutto inattendibili, ma anche di una nuova economia della cultura (la cultura nuovo volano dell'economia?), di cui l'Italia si va appropriando e che non può che trovare un terreno fertile nel nostro Paese, anche per la grande varietà di occasioni culturali che può offrire, in tutti i territori. Nel frattempo, però, nonostante i grandi eventi (e forse proprio perché solo di "eventi" si tratta), cresce il degrado culturale: l'insuccesso e la dispersione scolastica, l'analfabetismo di ritorno, gli episodi di cronaca nera e "sportiva", mentre non va sottovalutata la funzione esemplare assunta dall'Italietta dei furbi, della speculazione e dell'illegalità, che ha ulteriormente impoverito la qualità culturale e la tenuta sociale dei territori. In una parte significativa della popolazione e in alcune aree del Paese – anche quelle ricche – si può parlare ormai di vero e proprio "deserto culturale".

A questo bisogno, come educatori ambientalisti, possiamo dare risposte originali. Già in questi anni abbiamo messo in campo **strumenti** efficaci: Piccola Grande Italia ed il programma per le scuole nei piccoli comuni (Piccoli Comuni Grande Scuola, La scuola Adotta un Comune), Salvalarte ed il progetto Tesori d'Italia, le reti di Scuole Capaci di Futuro, i campi di volontariato per under 18 e le attività dei gruppi di Protezione Civile, le attività dei Centri di educazione ambientale e degli altri presidi territoriali. Strumenti ed iniziative con le quali far emergere che la qualità culturale dei territori è innanzitutto qualità dell'ambiente, dei luoghi, degli oggetti (materiali ed immateriali), delle relazioni tra persone, ma è anche capacità di produrre nuova bellezza, ed, insieme, capacità di offrire luoghi di incontro, di confronto, di impegno, dove le persone possano realizzare i propri desideri (a partire dagli stessi Circoli di Legambiente). Far crescere la qualità culturale dei territori vuol dire anche combattere la solitudine delle persone e l'isolamento delle comunità, per costruire una nuova coesione sociale nel Paese.

In questa prospettiva le scuole nei **Piccoli Comuni** possono diventare presidi culturali per la cura dei luoghi, perché la cura riguarda il paesaggio, le vocazioni ambientali, le radici, ma anche la qualità culturale, la ricchezza di relazioni sociali che quel territorio offre. E questo oggi è possibile anche grazie alle nuove tecnologie. Per questo noi sosteniamo che valorizzare le scuole nei Piccoli Comuni, è un contributo insostituibile alla modernizzazione del Paese.

Tutto ciò è altrettanto vero nelle grandi città. E' sempre più chiaro per esempio che la marginalità sociale delle nostre periferie non è solo un problema economico, ma anche e soprattutto culturale. Spesso nelle periferie urbane, o anche nei centri storici "marginalizzati" delle grandi città del sud, i cittadini, in particolare i più giovani, vivono in un isolamento culturale, esistenziale non meno drammatico di chi abita nei piccoli comuni: in Italia ancora non siamo alle tragiche esplosioni di violenza disperata delle "banlieues" parigine, ma spesso la separatezza degli emarginati delle periferie urbane è ancora più terribile; è la "non-appartenza" ad altro che non sia la propria "tribù", è

per esempio la premessa che fa di migliaia di giovani meridionali manovalanza per la criminalità organizzata.

Di fronte a questi contesti le **scuole** devono essere messe in grado di sperimentare un nuovo ruolo, svolgendo un'azione diretta sulla qualità culturale del territorio a due livelli, innanzitutto facendo bene il proprio mestiere, ed in secondo luogo interagendo con gli altri attori affinché cresca la qualità culturale del proprio territorio, perché solo così potranno essere avviati a soluzione anche i problemi di apprendimento e di coesione sociale che si presentano nella scuola. La scuola non può eludere la domanda, che è sottesa all'arretramento culturale sopra accennato "cosa serve oggi agli adolescenti per capire il mondo e per formarsi un proprio progetto di vita?". Quanto detto a proposito di curriculum, competenze e ricerca, è la condizione per avviare questo processo. Così facendo la scuola diviene un soggetto autorevole, che dice la sua, senza derogare ai suoi compiti istituzionali, sulla qualità della cittadinanza, sulla qualità dello sviluppo di un territorio, che contribuisca alla identità dei luoghi e delle comunità.

## 8. Il ruolo del Sistema Nazionale per la Sostenibilità

La centralità (politica, culturale, educativa) che ha assunto oggi la questione ambientale richiede una riflessione attenta sulle responsabilità e sulle prospettive del mondo dell'educazione ambientale. Perché, se è vero che cambiata la percezione sociale della centralità e della criticità della questione ambientale (clima e non solo), non si registrano cambiamenti significativi nelle scelte di consumo, di produzione e negli stili di vita.

Dovrebbe essere ormai evidente che l'educazione ambientale non può limitarsi alla sensibilizzazione, deve piuttosto interloquire sia con le tematiche e le politiche dell'educazione generale, sia con le politiche di sostenibilità ambientale che si intrecciano con le questioni sociali e culturali.

Per fare concreti passi avanti occorre muoversi in parallelo su due piani. Per un verso occorre rilanciare una **politica nazionale** di educazione alla sostenibilità complessiva ed organica (stimolata anche dall'attuazione del Decennio per l'educazione allo sviluppo sostenibile promosso dall'ONU e affidato all'UNESCO), in grado di dare coerenza di sistema ai diversi interventi

nell'educazione degli adulti, nella partecipazione dei ragazzi e dei cittadini, nel sostegno alle iniziative delle scuole, nel coordinamento delle strutture operanti sul territorio. Per un altro verso occorre costruire gambe solide sul territorio, rilanciando la qualità e la stabilità delle **strutture territoriali**, per le quali l'orizzonte della qualità culturale dei territori rappresenta lo scenario operativo più significativo per rendere concreti i processi partecipativi, per svolgere la funzione di mediazione culturale e di facilitazione, valorizzando il bagaglio di innovazione metodologico – educativa dell'educazione ambientale.

### *L'eredità*

Il mondo dell'educazione alla sostenibilità sembra ancora segnato da due tratti distintivi che lo rinchiudono in una nicchia di scarso peso. Per un verso la competenza educativa è stata relegata (e si è autoreferenziale) in un ambito separato, spesso autoreferenziale, con l'effetto di depotenziarne l'efficacia e di favorire lo specialismo tecnico – professionale, per un altro ha lasciato ampio spazio all'improvvisazione per chi, occupatosi sempre di rifiuti, energia, biodiversità, ecc., ad un certo punto ha pensato di rivolgersi al mondo dell'educazione senza considerare la specificità professionale.

### *Non partiamo da zero*

Nel corso degli anni 90 l'Italia si è distinta in Europa per aver avviato la costruzione del tutto originale di un sistema nazionale dell'educazione ambientale, che con la carta di Fiuggi (1997) e la Prima Conferenza Nazionale dell'Educazione Ambientale (Genova 2000) aveva raggiunto un livello di stabilità e di identità molto significativo. Negli anni del centro destra, nonostante il basso profilo assunto dal Ministero dell'Ambiente, si è stabilizzato, soprattutto per l'azione delle Regioni che hanno svolto una funzione essenziale di sostegno, un sistema istituzionale pubblico che oggi esiste, accanto ad altre reti pubbliche e del privato sociale. A partire dal 2005 si è venuto lentamente ricostituendo un clima di attenzione e di interesse, testimoniato dal successo di numerose iniziative (dal seminario organizzato dalle associazioni ambientaliste al WEEC, fino al Forum, a giugno 2007, organizzato dal Ministero dell'Ambiente a Torino), ma a tutt'oggi mancano chiari segnali di ripresa di un disegno organico.

### 8.1 Alcune linee d'azione

Rispetto agli scenari fin qui descritti, va ripensato il Sistema Nazionale per la Sostenibilità. A partire dal riconoscimento di un limite. Oggi il mondo dell'educazione ambientale in Italia si presenta più "sparpagliato" e meno qualificato di cinque / sei anni fa. C'è bisogno di rilanciare un percorso che dia identità e che riesca a ricostruire la ricerca di efficacia dell'azione collettiva, nella complementarità sistemica dei ruoli che ciascuno di noi gioca.

C'è bisogno di riprendere l'elaborazione di un pensiero condiviso, una piattaforma culturale comune, che espliciti le sfide culturali (e antropologiche), educative (pedagogico-metodologiche) ed organizzative. Ma una piattaforma ha bisogno di una **cabina di regia**, nazionalmente riconosciuta, che rappresenti un momento di sintesi tra i diversi punti di vista (istituzioni, nazionali e regionali, associazioni, enti di ricerca, scuole autonome, centri culturali, ecc.), di elaborazione culturale e di riflessione sulle domande emergenti e sulle ipotesi di lavoro, di rilancio di un piano nazionale per lo sviluppo dell'educazione alla sostenibilità, che faciliti l'organizzazione di una rete nazionale stabile di strutture nel territorio, la realizzazione di un programma organico, anche attraverso la cooperazione tra soggetti istituzionali e attori sociali, un monitoraggio permanente di quanto succede e di cosa evolve nel mondo dell'educazione ambientale. Questa cabina di regia deve avere una chiara responsabilità politica, in cui si realizza il coordinamento tra Ministeri interessati (MA, MPI, MUR, ...) e Regioni, ma vedere una forte rappresentanza della società civile e dei soggetti attivi su scala nazionale.

Alle **istituzioni regionali** spetta il difficile compito di sviluppare politiche che facilitino la diffusione e la stabilizzazione delle strutture territoriali, favorendo la costruzione di reti locali e la loro qualificazione, evitando di limitarsi a proporre schemi progettuali da finanziare, e coordinando le diverse politiche di settore, superando quel paradossale sbriciolamento a cui stiamo assistendo in questi anni (quando si sono moltiplicati gli assessorati che, a vario titolo, intervengono con proposte educative non coordinate in campi come l'agricoltura, l'energia, i trasporti, l'istruzione, le aree protette, le politiche urbane, ecc.). E' in questo ambito che va anche affrontata e ridotta la **precarietà** degli operatori. Per realizzare questi obiettivi è, secondo noi, essenziale costituire dei **comitati regionali** che facciano lavorare insieme istituzioni ed attori sociali, con chiare potestà decisionali, con competenze di indirizzo e coordinamento, ma anche di monitoraggio e comprensione di quanto di nuovo si muove nei territori.

Un terzo punto riguarda il rilancio dell'azione educativa delle **scuole**, in rapporto alle specificità dei territori, dell'alta formazione e del coordinamento verticale tra scuole **università** e territorio, della diffusione dell'**educazione degli adulti**.

Un quarto punto, essenziale rispetto ai precedenti, è dato dall'urgenza di avviare immediatamente un processo di integrazione della molteplicità di soggetti, dei livelli e delle iniziative educative e formative attraverso un rinnovato **Sistema Nazionale**, per riflettere meglio anche sulle scelte operative e sul ruolo dei diversi attori. Certamente occorre partire dal fatto che si è definito un asse istituzionale intorno a cui può crescere il Sistema Nazionale, un sistema pubblico per l'educazione ambientale e alla sostenibilità, in cui però va ripensato il ruolo dei Sistemi regionali come quello delle istituzioni nazionali e del mondo associativo, anche perché altre reti istituzionali si pongono come interlocutori.

Un Sistema Nazionale ha altrettanto bisogno di gambe solide su cui camminare, ovvero **strutture educative territoriali** qualificate, specializzate nel ruolo di mediatori culturali per la sostenibilità e soprattutto consapevoli dei nuovi scenari, consapevoli dell'assoluta necessità di integrare le azioni e le politiche sul territorio, consapevoli che la sfida oggi è la crescita della qualità culturale dei territori. Avviando, anche, un percorso di confronto e diffusione delle buone pratiche.

Oggi ci sembra che ci siano le condizioni politiche perché questo processo progredisca in modo sensibile, sia sul territorio che a livello nazionale. Un primo impegno, secondo noi, dovrebbe essere costituito dalla convocazione della **Seconda Conferenza Nazionale per l'Educazione alla Sostenibilità**, da costruire attraverso un percorso partecipato di progettazione, anche tenendo conto della strategia UNECE, nella prospettiva di rinforzare le politiche di integrazione a livello locale, regionale e nazionale, tra istituzioni e soggetti sociali, per dare all'educazione alla sostenibilità il peso di cui necessita perché possa avere qualche speranza di efficacia.

## **9. L'azione del Governo. Serve un nuovo progetto culturale e sociale per investire nella scuola pubblica e nel sistema educativo territoriale**

La situazione che si è trovata di fronte il Governo di centro-sinistra era una situazione in continuo e tendenziale peggioramento, in cui l'applicazione delle misure previste dalla riforma Moratti avrebbe

portato ad un aggravamento della situazione. Un'**emergenza nazionale** rispetto a cui la "politica del cacciavite" ci era sembrato un atteggiamento troppo "timido", troppo limitato alla gestione dell'esistente. Nel bene e nel male. Nel bene perché era secondo noi giusto rifiutare la logica della riforma strutturale complessiva, nel male perché si sarebbe corso il rischio di non riuscire a invertire la rotta e a bloccare il declino della scuola pubblica. Nei mesi successivi abbiamo assistito ad una gestione rassicurante, per alcuni versi, senza strappi né forzature, ma anche una gestione senza anima, senza spinte riformiste, molto attenta a non toccare interessi importanti (come, ad esempio, quelli della formazione professionale o delle scuole cattoliche).

Oggi, dopo poco più di un anno, dobbiamo riconoscere che si sono realizzati **più risultati** di quelli che temevamo si sarebbero ottenuti. Sarebbe infatti sbagliato sottovalutare il cambiamento che è stato attivato. Il merito di questa valutazione parzialmente positiva crediamo vada riconosciuto alla dialettica politica che si è svolta dentro e fuori del Ministero. Parliamo di "valutazione parzialmente positiva" perché riconoscere i risultati positivi non vuol dire che non si sarebbe potuto fare di più, o che, soprattutto, avremmo sperato in qualcosa di diverso.

Insomma ognuna delle azioni messe in campo dall'attuale governo presenta **aspetti contraddittori** che potrebbero attivare processi virtuosi oppure potrebbero irrigidire la scuola nella crisi che l'attanaglia.

In questo anno ponte ci sono state almeno cinque misure che vanno al di là di una mera gestione dell'esistente e che potrebbero avviare processi virtuosi: l'innalzamento dell'obbligo di istruzione a 16 anni, la riforma dell'esame di stato alla fine della scuola superiore, il rilancio (e la promessa riorganizzazione) dell'istruzione tecnica e professionale, l'avvio della revisione delle Indicazioni nazionali per la scuola di base, la ripresa degli investimenti in edilizia scolastica con le opportunità offerte in tema di risparmio ed efficienza energetica.

Questi risultati sono l'effetto della dialettica tra forze politiche, alleate nel governo ma molto distanti sul tema dell'istruzione, dove si è assistito spesso ad un defaticante lavoro di interdizione, che emerge chiaramente nell'ambiguità di alcune formulazioni. Basti pensare all'obbligo di istruzione in bilico tra scuola e formazione professionale, o all'ambivalenza delle Fondazioni, o alla vicenda sul credito per chi si avvale dell'insegnamento della religione, o ancora ad alcuni rischi aziendalistici che riemergono nelle idee di riforma degli OO.CC. ed il ventilato ripristino degli esami di riparazione, oppure ad alcune ambiguità presenti nelle Nuove Indicazioni per la scuola di base.

Tali ambiguità ci confermano che i possibili processi virtuosi dipenderanno dai rapporti di forza tra i punti di vista e le culture politiche e scolastiche in campo.

Secondo noi due sono i problemi prioritari.

Gli ultimi anni sono stati puntellati da diagnosi e proposte che eludono il problema vero, cioè la profonda **crisi di motivazione** in cui è immersa la scuola italiana, il diffuso senso di "scoramento", la difficoltà a capire quali possano essere le prospettive, sia per gli insegnanti che per gli studenti. Si lavora tanto, ma dove si sta andando? e con quali risultati? Gli effetti su un largo numero di insegnanti sono stanchezza professionale, disillusione personale, invecchiamento precoce, isolamento e ritorno a pratiche tradizionali ed inattuali, nuova burocratizzazione. Il problema a cui cercare risposte non è di tipo organizzativo e gestionale, ma riguarda il clima, che nella scuola si tocca con mano, e la consapevolezza culturale e professionale delle sfide in campo. Questo è il principale ostacolo da rimuovere. Servono poche e chiare misure su cui rilanciare la fiducia e la motivazione nella scuola.

Ci sono state alcune buone misure, ma il problema sta nel fatto che la scuola non se n'è accorta, **la scuola non lo sa**. Nelle scuole il cambiamento non si vede e non si vive. Su questo dobbiamo registrare la totale afasia dell'attuale governo.

Le difficoltà finanziarie e organizzative, il precariato, una campagna stampa, mai così martellante, focalizzata solo sulle disfunzioni – alcune molto gravi - della scuola, la mancanza di un segnale chiaro che dicesse senza equivoci che questo Paese vuole investire nell'istruzione e nella scuola pubblica (significativo l'assordante silenzio sulla destinazione del Tesoretto – il recente ripristino del Tempo Pieno senza toccare gli organici è un segnale illuminante), hanno provocato un ulteriore peggioramento del clima nella scuola: è cresciuta la stanchezza e la sfiducia tra i docenti, è cresciuta la demotivazione tra gli studenti. Fattori tanto più significativi se li si raffronta con le aspettative della maggioranza degli insegnanti, che si aspettavano un cambio di passo, una discontinuità con il precedente governo, l'inizio di una nuova stagione.

Le recenti esternazioni del ministro Fioroni su tabelline e grammatica, oltre a far gran torto alla filosofia delle Nuove Indicazioni, ci dicono chiaramente che si preferisce inseguire il senso comune dell'opinione pubblica, piuttosto che rilanciare seriamente la qualità professionale delle scuole.

Questa è la fotografia che a noi risulta e che ci porta a dire che il gioco fin qui fatto può andar bene per l'avvio nel primo anno delle attività di governo, ma poi occorre **cambiare gioco**, occorre dare un indirizzo preciso e aggredire seriamente il clima di sfiducia, dare soddisfazione alla dignità di un lavoro bello e faticoso. Occorre dare indicazioni chiare su quello che il Paese chiede agli insegnanti e alla scuola, occorre fornire le condizioni organizzative, culturali e professionali perché si cambino le cose indispensabili che possono consentire di avviare processi virtuosi.

Gli ostacoli sono vari e ci portano ad un realistico **pessimismo della ragione**. Innanzitutto perché nella crisi di valori e di scenari convincenti, prendono sempre più piede alcuni poteri forti che tendono a spostare l'asse politico e culturale del Paese verso una forte corporativizzazione (come abbiamo già detto). Contro la soluzione del problema lavora anche chi vuole dare più spazio alla scuola confessionale, ma anche quell'anima liberista e tecnocratica, che è presente in tutti e due gli schieramenti politici, che vede nelle scuole pubbliche soprattutto un costo, che applica alle scuole criteri di efficienza di tipo aziendalistico, che non sa vedere a cosa serve al Paese una scuola laica, democratica, solidale e orientata al futuro sostenibile.

In questo quadro la scuola rischia di fare la fine del "vaso di coccio in mezzo ai vasi di ferro" e, in un paese che tende alla corporativizzazione ed in cui si cerca di delegittimare il ruolo della scuola pubblica, rischia di soccombere. In questo clima è difficile convincere il Paese ad investire in una scuola che dovrebbe essere essenzialmente il baluardo contro gli egoismi di parte, il luogo della formazione laica, della costruzione del senso della res pubblica e dell'autonomia responsabile, il luogo della convivenza e della multiculturalità. Eppure qualche anno fa fu proprio l'attuale Presidente del Consiglio a sostenere che un Paese non può permettersi il lusso di essere ricco ed ignorante per più di una generazione, e recentemente ha ripetuto che dalla scuola dipende l'Italia di domani.

Di fronte a questi ostacoli, le ambiguità accennate rischiano di non potersi risolvere, rischiano di chiudere la politica nel lavoro di interdizione reciproca, senza riuscire rilanciare in modo

condiviso un'idea forte di **scuola pubblica per l'interesse generale del Paese**. Senza riuscire a passare dalla logica dei tagli (il numero degli insegnanti e le ore di lavoro di un insegnante non sono variabili indipendenti rispetto alla qualità dell'apprendimento) a quella degli investimenti. La scuola non può più essere solo oggetto di risparmi. Serve una scelta inequivocabile sul piano finanziario. La mancanza di inversione di tendenza, rispetto alla gestione Moratti, confermata dal primo finanziaria del Governo Prodi (v. Indagine di Legambiente Scuola e Formazione "Scuola pubblica: cambio di passo?"), le difficoltà gestionali (ad es. su precari ed esami) che hanno affogato le scuole quest'anno, sono segnali allarmanti che condannano la scuola a subire. Difficile in questo contesto risalire la china della credibilità sociale. La scuola pubblica deve diventare la grande **opera pubblica** in cui il Paese decide di investire.

Queste misure da sole non bastano, non sarebbero in grado di superare il clima di sfiducia e demotivazione. E' arrivato il mento di avviare nel Paese, coinvolgendo anche le scuole e gli educatori, una grande riflessione sull'orizzonte culturale verso cui il Paese vuole orientarsi. Per riflettere insieme sull'impianto epistemologico e culturale delle discipline, per verificare se quello tradizionale è ancora in grado di fornire gli strumenti concettuali e procedurali adatti a capire il mondo di oggi. Per mettere al centro il ruolo della bellezza e della legalità, l'approccio sistemico ai problemi e la comprensione della cultura della complessità, i valori della laicità, della democrazia e della solidarietà, l'educazione all'impegno e alla partecipazione, la ricostruzione di una relazione virtuosa con la natura e l'assunzione di responsabilità rispetto allo stato dell'ambiente, a livello locale e globale.

Ma soprattutto serve una grande operazione di **coinvolgimento e condivisione**, per individuare i processi virtuosi da avviare con misure concrete, che andranno poi curati, sostenuti, monitorati; per riaprire la comunicazione di chi lavora nella scuola con il Paese e restituire fiducia negli insegnanti e negli educatori, per rimettere in moto la voglia di riqualificare e la condivisione delle domande di senso fondamentali per educare e apprendere oggi.

### ***La scuola nei Piccoli Comuni***

Un'attenzione particolare va dedicata alla scuola nei Piccoli Comuni, dove svolge un vero e proprio ruolo di presidio culturale. La qualità del servizio scolastico rappresenta, infatti, un formidabile tessuto connettivo e un fattore di democrazia e spesso incontriamo qui situazioni di eccellenza educativa. "Scuola piccola" non deve significare necessariamente "scuola debole". Per questo occorre assicurare la continuità educativa ed organizzativa, individuare criteri ad hoc per valutare il rapporto alunni/classe, eliminare la precarietà e l'inadeguatezza delle strutture, favorire forme associative tra Comuni e reti di scuole per il miglior utilizzo delle risorse e garantire adeguati servizi di trasporto, mensa, assistenza ed integrazione scolastica, facilitare l'uso delle tecnologie informatiche.

### ***La sfida dell'edilizia sostenibile***

Lo stato dell'edilizia scolastica è un messaggio sull'idea che il Paese ha della sua scuola, non è solo un problema di sicurezza ma di fruibilità degli spazi (funzionali alla flessibilità richiesta dall'autonomia), di salubrità e di bellezza, e oggi più che mai di sostenibilità ambientale (risparmio energetico, utilizzo di fonti alternative). Abbiamo apprezzato le occasioni di risparmio e di accesso alle energie alternative proposte nella finanziaria 2007, ma l'attenzione della gente e delle amministrazioni responsabili del territorio è ancora da conquistare e c'è bisogno di diffondere pratiche ed atteggiamenti virtuosi.

Proponiamo **Sette azioni** per fare un deciso passo avanti nella direzione della qualità, della sostenibilità e della sicurezza degli edifici scolastici.

#### **1. Utilizzo di fonti energetiche rinnovabili**

- Installazione di pannelli solari termici, per la produzione di acqua calda sanitaria da utilizzare per i servizi igienici e, ove esistono, le cucine, e se possibile per il riscaldamento.
- Installazione di pannelli solari fotovoltaici, per la produzione di energia elettrica che soddisfi almeno in parte il fabbisogno dell'edificio scolastico.
- Acquisto di energia verde per soddisfare quella parte di energia elettrica che non viene soddisfatta dalle installazioni di pannelli fotovoltaici.

#### **2. Efficienza energetica**

- Utilizzo di caldaie a condensazione o centrali di microgenerazione.
- Installazione di valvole termostatiche nei termosifoni al fine di poter regolare il riscaldamento in base alle esigenze delle varie aule e dei vari spazi interni all'edificio stesso.
- Sostituzione delle lampadine ad incandescenza con quelle fluorescenti compatte che consentono un risparmio di energia elettrica dell' 80%.
- Montaggio di guarnizioni isolanti intorno alle finestre e ai cassettoni delle serrande al fine di ridurre le dispersioni termiche.
- Se all'interno della scuola esiste una mensa, sostituzione degli elettrodomestici vecchi con quelli almeno di classe A.
- Predisporre sistemi di spegnimento delle luci artificiali quando la luce esterna è sufficiente o l'area inutilizzata.
- Piantumazione di alberi caducifoglie nel giardino e lungo il perimetro della scuola per aiutare l'ombreggiamento estivo.
- Utilizzare alle pareti colori e pannelli che aiutino la riflessione della luce naturale e artificiale.

#### **3. Risparmio di risorse**

- Organizzare la raccolta differenziata dei rifiuti: carta, alluminio, plastica, vetro, pile,
- Utilizzare materiale riciclato per le attività (es. carta riciclata, toner e cartucce per stampanti e fotocopiatrici, ecc.).
- Installare riduttori di flusso/miscelatori d'aria nei rubinetti della scuola (che consentono un risparmio di acqua di circa il 40%) e scarichi differenziati (doppi pulsanti) per i WC.
- Garantire il recupero nel ciclo naturale delle acque, predisponendo la raccolta dell'acqua meteorica dalla copertura degli edifici, da utilizzare per gli usi interni (WC, irrigazione per eventuali spazi verdi, ecc.).

#### **4. Impianti e Materiali (costruzione e manutenzione)**

- Garantire l'isolamento termico verso l'esterno e acustico all'interno, utilizzando materiali acusticamente più efficienti.
- Utilizzare materiali atossici, privi di emissione nocive e tossiche (Formaldeide, PVC, sostanze volatili derivanti da vernici, radioattività naturale, ecc.)
- Utilizzare materiale asettico, inattaccabile da muffe, in particolare per strutture, finiture, impianti idrico sanitari e di climatizzazione
- Favorire la salubrità e la traspirabilità di strutture, partizioni, coperture (es. tetti ventilati, solai o vespai areati, drenaggi, ecc.)
- Favorire l'utilizzo di materiali naturali, purché non derivanti da specie protette (es. legni tropicali, ecc.)
- Curare la personalizzazione, l'efficacia e la sicurezza degli arredi.

#### **5. Sicurezza**

- Adempimento delle norme di sicurezza previste dalla 626.
- Acquisizione della certificazione di agibilità statica.
- Acquisizione della certificazione igienico – sanitaria.

#### **6. Salubrità e qualità ambientale**

- Cura dell'arredo interno, sempre più personalizzato e, se possibile, ispirato ai criteri della

bioarchitettura.

- Monitoraggio della qualità dell'aria, nell'area circostante la scuola.
- Prevenzione dei fenomeni di inquinamento acustico nel territorio circostante.
- Eliminazione dell'amianto, o almeno messa in sicurezza.
- Moltiplicazione di verde intorno e dentro la scuola, garantendo la presenza di almeno il 50% di superficie permeabile (anche se le aree disponibili sono adibite a parcheggi) e alberature ad alto fusto almeno una ogni 30 mq.
- Diffusione di cibi biologici nella mensa (ove c'è).
- Lontananza da sorgenti di inquinamento (campi elettromagnetici, distributori di benzina, ecc)
- Eliminazione o riduzione dell'uso di detergenti con agenti chimici volatili e loro sostituzione dei detergenti irritanti e tossici con sostanze atossiche

## 7. **Organizzazione**

- Istituzione della figura dell'energy manager (da individuare tra il personale della scuola o dell'amministrazione locale o tra i genitori).
- Organizzazione delle scuole in rete per ottenere le condizioni di scala ottimali per la realizzazione delle azioni sopra indicate, anche utilizzando lo status di fondazioni.
- Coinvolgimento degli studenti e delle famiglie per diffondere comportamenti virtuosi dentro e fuori scuola (anche attraverso la formazione di comitati a ciò preposti), soprattutto rispetto al risparmio energetico e di risorse.
- Utilizzazione delle strutture scolastiche, al di là dell'orario di lezione, per i bisogni del territorio.
- Inserimento nel curriculum di percorsi e attività che sviluppino consapevolezza e partecipazione rispetto alle sfide della sostenibilità e al miglioramento concreto delle condizioni del proprio edificio.

## 10. **Per concludere**

Riprendiamo dal documento congressuale di Legambiente.

*Viviamo ormai nell'economia e nella società della conoscenza. Creatività, saperi scientifici, competenze tecnologiche sono risorse produttive fondamentali.*

*Al crescere del valore economico della conoscenza non si accompagna automaticamente una sua maggiore socializzazione.*

*Ma una equa società della conoscenza può realizzarsi solo a condizione che ci sia più conoscenza per tutti. E questo impone da una parte più investimenti nella ricerca scientifica - e, in Italia, riforma drastica di grandi e largamente improduttive strutture di ricerca - , dall'altra un più generale innalzamento del livello di istruzione fondato sulla centralità della scuola pubblica, la possibilità per ognuno di continuare ad apprendere per tutto l'arco della vita e soprattutto la moltiplicazione delle occasioni di "apprendimento sociale" che solo territori "colti" possono garantire ed ampliare.*

*In altre parole occorre moltiplicare le possibilità di accesso alla cultura e all'acquisizione di una consapevolezza critica della realtà, degli scenari verso cui il mondo contemporaneo va evolvendo, delle sfide locali e globali che la società contemporanea deve affrontare.*

*Il tema dell'accesso alla cultura si lega oggi a grandi problemi di disparità sociale nella distribuzione dei vantaggi connessi alla diffusione delle tecnologie dell'informazione, il cosiddetto "digital divided", e a fenomeni crescenti - sintetizzabili nell'"open source" - che rifiutano la mercificazione della "rete". Nel terzo millennio Internet rappresenta la grande agorà democratica e mondiale in cui il flusso dei saperi e delle conoscenze viene reso libero. Le risorse sono illimitate e le logiche di mercato e profitto vengono sovrastate da un meccanismo inarrestabile in cui la libera circolazione delle idee e delle conoscenze crea nuove idee e nuove conoscenze. Anche la conoscenza, come l'acqua e il suolo, è un bene comune che non può essere gestito come una mera merce: per questo è compito dei governi diffondere le tecnologie e le infrastrutture che consentono l'ingresso nel mondo digitale e di internet, e moltiplicare le occasioni di conoscenza, di libero scambio delle idee, di accesso alla conoscenza.*

*E' questo un compito e una funzione importante anche dei movimenti sociali e di un "corpo intermedio" della società civile quale è Legambiente. Un compito e un interesse prioritario, visto che le ragioni dell'ambiente per affermarsi hanno bisogno di più consapevolezza culturale e di territori più "colti".*