



Progetto

**En.Dé.Du.- Ensemble pour le Développement Durable**

Un percorso formativo

# Insieme per lo sviluppo sostenibile

**Idee e strumenti  
per progettare percorsi educativi  
"green"**

a cura di

Giovanni Borgarello, *Pracatinat s.c.p.a.*

Progetto

**En.Dé.Du.- Ensemble pour le Développement Durable**

Un percorso formativo

# **Insieme per lo sviluppo sostenibile**

**Idee e strumenti  
per progettare percorsi educativi "green"**

a cura di

Giovanni Borgarello, *Pracatinat s.c.p.a.*



Publicazione prodotta e finanziata nell'ambito del progetto LLP - Comenius Regio - En.Dé.Du.- Ensemble pour le Développement Durable -2013-1-IT2-COM13-52364-1

## **I partner del progetto**

Le partenariat français: Ville d'Embrun, Lycée Honoré Romane - Embrun, Parc National des Ecrins, SMICTOM [Syndicat Mixte Intercommunal pour la collecte et le traitement des ordures ménagères de l'Embrunais et du Savinois].

Il partenariato italiano: Provincia di Torino, ora Città metropolitana di Torino (capofila), Città di Pinerolo, Liceo Statale "G. F. Porporato" Pinerolo (TO), Società Pracatinat s.c.p.a. – Fenestrelle (TO), ACEA Pinerolese Industriale S.p.A. Pinerolo (TO)

## **Classi partecipanti**

*Lycée Romane de Embrun*: CM2, 6<sup>ème</sup> Arts, 2<sup>nde</sup> 1, 2<sup>nde</sup> 6, 1<sup>ère</sup> S1, 1<sup>ère</sup> S2, TS spécialité a.s 2013 / 2014 -CM2, 6<sup>ème</sup> Arts, 2<sup>nde</sup>7, 2<sup>nde</sup>2, 2<sup>nde</sup> option Santé social, 2<sup>nde</sup> option Méthodes et Pratiques Scientifiques, 1<sup>ère</sup> S1, 1<sup>ère</sup> S2 Tle S, BTS Tourisme 1<sup>ère</sup> année a.s 2014/2015

*Liceo Porporato di Pinerolo*: III A, III B, III C, III D Liceo Economico Sociale a.s.2013/2014 - V B Ginnasio a.s. 2014/2015 - II B Liceo Economico Sociale a.s. 2014/2015 - III A, III B, III C Liceo Economico Sociale a.s. 2014/2015

## **Insegnanti**

*Lycée Romane de Embrun*: Marie-Line Berton, Serge Calounian, Eric Chappaz, Françoise Lebourhis, Jehanne Marrou, Nadège Martin, Jacques Mondet, Yves Ripert, Emmanuelle Risoul, Corinne Zanotti

*Liceo Porporato di Pinerolo*: Giulio Ameglio, Laura Amprimo, Cristina Anghinoni, Gemma Boaglio, Stefania De Lorenzo, Eleonora Di Mauro, Fabiana Fabiani, Paola Ferrero, Dino Galante, Fausto Galuzzi, Pietro Madaro, Marina Marengo, Danilo A. Massel, Silvia Moretto, Enrico Moriondo, Daniela Nevache, Ernestina Parente, Antonella Rosia, Rossana Sappé, Paolo Sarra, Lucia Sibona.

**Editing**: Giovanni Borgarello

**Copertina**: Gemma Boaglio

## **Autori dei Testi:**

Giovanni Borgarello, *Pracatinat s.c.p.a.*: Premessa, capitoli 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9, tutti i Materiali e le Schede

Davide Giachino, *CISV*: Scheda di Approfondimento

Maria Teresa Ingicco, *Preside Liceo Porporato*: Premessa

Francesca Indelicato, *Città Metropolitana di Torino (Refrente del Progetto)*: Premessa

Michela Mayer, *Comitato Scientifico DESS-UNESCO*: capitolo 10

Giacomo Pettenati, *Università di Torino-Associazione Dislivelli-Associazione Italiana Insegnanti di Geografia*: capitolo 11

Silvio Tosetto, *ANISN Piemonte*: capitolo 12



# SOMMARIO

## Premessa

Il Progetto Comenius «*Ensemble pour le Développement Durable*»  
e la dimensione formativa.

Maria Teresa Ingicco, Francesca Indelicato e Giovanni Borgarello ..... pag. 7

## PARTE I – UN QUADRO DI RIFERIMENTO

### Capitolo 1

*Educazione e sostenibilità. Alcuni spunti di riflessione  
per un quadro di riferimento dei nostri percorsi educativi* ..... pag. 13

### Capitolo 2

*Sostenibilità e territorialità* ..... pag. 25

#### SCHEDA di APPROFONDIMENTO

Ancora sulla sostenibilità. Sovranità e Democrazia alimentare:  
strumenti efficaci per sconfiggere la fame.

Davide Giachino, CISV ..... pag. 29

MATERIALE 1: Schema per pianificare percorsi progettuali con le classi ..... pag. 32

SCHEDA ATTIVITÀ 1: Domino ..... pag. 33

## PARTE II – PROGETTARE PERCORSI EDUCATIVI

### Capitolo 3

*Cosa significa conoscere? Un'idea costruttivista* ..... pag. 37

SCHEDA ATTIVITÀ 2: Metaplan ..... pag. 43

### Capitolo 4

*Apprendere il nuovo. Sorpresa e apprendimento* ..... pag. 47

### Capitolo 5

*Progettare con i ragazzi* ..... pag. 53

SCHEDA ATTIVITÀ 3: "L'albero dei problemi" ..... pag. 62

### Capitolo 6

*Sviluppare indagini con gli studenti* ..... pag. 63

SCHEDA ATTIVITÀ 4: L'intervista ..... pag. 67

SCHEDA ATTIVITÀ 5: Il Focus Group ..... pag. 69

|  |      |    |
|--|------|----|
| Capitolo 7   |      |    |
| <i>Coinvolgere i cittadini in percorsi partecipativi</i> ..... | pag. | 71 |
| SCHEDA ATTIVITÀ 6: "Planning for real" .....                   | pag. | 76 |
| SCHEDA ATTIVITÀ 7: World Cafè.....                             | pag. | 77 |

|                                  |      |    |
|----------------------------------|------|----|
| Capitolo 8                       |      |    |
| <i>Come fare un report</i> ..... | pag. | 81 |

### **PARTE III – OSSERVARE e VALUTARE**

|  |      |    |
|--|------|----|
| Capitolo 9                                 |      |    |
| <i>Valutare i percorsi educativi</i> ..... | pag. | 85 |
| MATERIALE 2: INDICATORI DI QUALITÀ .....   | pag. | 88 |
| MATERIALE 3: SCHEDA di VALUTAZIONE.....    | pag. | 89 |

### **PARTE IV – SGUARDI sul PROGETTO**

|   |      |    |
|---|------|----|
| Capitolo 10   |      |    |
| <i>Il progetto « EnDeDu » nel contesto dell'EAS nazionale ed internazionale<br/>Michela Mayer, Comitato Scientifico DESS-UNESCO</i> ..... | pag. | 93 |

|  |      |     |
|--|------|-----|
| Capitolo 11  |      |     |
| <i>La montagna come laboratorio per l'educazione al territorio</i><br>Giacomo Pettenati, Università di Torino<br>Associazione Dislivelli - Associazione Italiana Insegnanti di Geografia ..... | pag. | 101 |

|   |      |     |
|---|------|-----|
| Capitolo 12   |      |     |
| <i>Il punto di vista delle scienze naturali sul progetto e sul lavoro didattico<br/>educativo svolto con gli studenti</i><br>Silvio Tosetto, ANISN Piemonte ..... | pag. | 109 |

|  |      |     |
|--|------|-----|
| <b>Riferimenti bibliografici e sitografici</b> ..... | pag. | 113 |
|--|------|-----|

## Premessa

### II Progetto Comenius «Ensemble pour le Développement Durable» e la dimensione formativa.

Francesca Indelicato, Maria Teresa Ingicco e Giovanni Borgarello.

C'è chi insegna guidando gli altri come cavalli passo passo:  
forse c'è chi si sente soddisfatto così guidato.  
C'è chi insegna lodando quanto trova di buono e ... divertendo:  
c'è chi si sente soddisfatto essendo incoraggiato.  
C'è pure chi educa senza nascondere l'assurdo che è nel mondo  
ma cercando di essere franco all'altro come a sé,  
sognando gli altri come ora non sono:  
ciascuno cresce solo se sognato.  
*[Danilo Dolci]*

Il progetto En.Dé.Du., Ensemble pour le Développement Durable, è un progetto biennale che si è svolto da agosto 2013 a luglio 2015.

Si tratta di un partenariato Comenius Regio tra l'Italia e la Francia e nasce dalla volontà comune dei partners - Provincia di Torino ora Città Metropolitana di Torino (capofila), Liceo statale "G.F. Porporato" , Società Pracatinat s.c.p.a., Città di Pinerolo, ACEA Pinerolese Industriale S.P.A, Lycée Honoré Romane, Parc National des Ecrins, SMICTOM (Syndicat Mixte Intercommunal pour la collecte et le traitement des ordures ménagères de l'Embrunais et du Savinois) - di riflettere sullo sviluppo sostenibile secondo prospettive ambientali, giuridiche, economiche, sociali e di integrazione transfrontaliera.

Gli elementi principali del progetto sono stati:

- la situazione marginale dei territori di montagna e la necessità di ridefinire, in tempo di crisi, il loro ruolo e identità, anche nella prospettiva di Europa 2020;
- la creazione di laboratori di sviluppo sostenibile per "l'economia verde" in contesti di montagna e urbani;
- la necessità di aiutare le scuole nella ricerca attiva, coinvolgendo gli insegnanti, gli allievi, le comunità locali e le associazioni culturali;
- la sperimentazione di percorsi di educazione allo sviluppo allo scopo di acquisire competenze riconosciute anche in contesti informali.

Grazie al progetto, i differenti soggetti coinvolti hanno proposto nuove soluzioni alle problematiche territoriali sollecitando azioni concrete.

Le scuole coinvolte, sostenute dalla collettività e dalle Istituzioni locali, sono diventate luoghi eco-compatibili e "civic-center", aperti alla comunità.

I giovani, grazie agli ateliers, ai seminari e alle conferenze allargate ai cittadini delle



due regioni hanno creato le condizioni di partecipazione attiva per la costruzione di una nuova eco-cittadinanza.

### **I percorsi sviluppati dalle classi sono stati:**

#### **→ per l'anno scolastico 2013 – 2014**

- Mobilità sostenibile
- Rifiuti, riciclo, riuso
- Turismo sostenibile
- Energia

#### **→ per l'anno scolastico 2014 – 2015**

- Acqua e beni comuni
- Agricoltura, biodiversità, sostenibilità
- Lotta agli sprechi

Allievi e insegnanti hanno partecipato attivamente a:

1. ricerche e studi di caso
2. visite sul campo alle imprese e alle aree di interesse
3. laboratori, giochi di ruolo e progettazione partecipata
4. mostre dei materiali prodotti
5. eventi pubblici per la presentazione dei dati raccolti
6. coinvolgimento delle collettività locali
7. seminario conclusivo presso la Città metropolitana di Torino e Piazza Facta a Pinerolo
8. realizzazione di un CD con tutte le unità didattiche, in lingua francese e italiana realizzate nel corso del progetto.

Per gli insegnanti le attività svolte sono state un'occasione per potenziare e implementare la progettazione pluri e multi disciplinare su tematiche di alta rilevanza socioeconomica, ampliando il confronto tra le discipline e sviluppando una rete di rapporti di collaborazione con altri soggetti del territorio e in un quadro internazionale.

Inoltre i docenti hanno tratto conferma di come l'apprendimento aiuti gli studenti a meglio cogliere il significato complessivo del loro percorso di studio ed abbia, quindi, un'importante valenza anche in chiave di orientamento.

Per gli studenti il progetto è stato molto importante perché ha fornito un'opportunità di lavoro pratico e non solo teorico.

Le attività svolte hanno sviluppato la riflessione su alcuni aspetti della biodiversità, della sostenibilità e della custodia del territorio, evidenziando una serie di azioni eco/bio sostenibili (acquisizione di informazioni sulla provenienza dei prodotti e acquisto di prodotti a km 0, riduzione dell'utilizzo della plastica, conservazione del territorio e dell'acqua, raccolta differenziata).

Sono stati costruiti materiali didattici, partendo dalle risorse comuni condivise:

- un CD con allegato un libretto descrittivo che focalizza tutti gli elementi del progetto,
- una pubblicazione che mette in evidenza il percorso didattico nelle sue fasi essenziali,
- una mostra composta da pannelli tematici raccolti in una brochure illustrativa.

L'intero progetto è stato sostenuto da un percorso formativo che ha visto coinvolti gli insegnanti dei due istituti con la facilitazione di Pracatinat scpa.

La formazione ha assunto modalità e trattato contenuti coerenti con il modello educativo che si è inteso attivare con gli studenti.

Il progetto Comenius infatti è stata una ottima occasione per sviluppare Educazione Ambientale ed alla Sostenibilità secondo le raccomandazioni delle esperienze più avanzate, ad es. il DESS - UNESCO, e in sintonia con la strategia Europa 2020 (green economy, green society e green education).

Si tratta di promuovere presso i giovani – ma più in generale presso tutti i cittadini ed i decisori di ogni tipo e livello (*longlife learning*) – competenze chiave che sono **competenze-in-azione** ovvero competenze che si formano non grazie a lezioni, ma in contesti e processi reali e significativi, si imparano facendo.

Tra queste competenze:

- Saper guardare i fatti, gli avvenimenti, in maniera sistemica e integrata
- Saper riconoscere ed apprezzare la diversità, sia culturale sia biologica
- Saper riconoscere l'incertezza intrinseca ai sistemi complessi e saper agire con attenzione all'imprevisto.
- Immaginare il futuro e prepararsi a costruirlo.
- Affrontare la complessità.
- Confrontare i valori.
- Pensare in maniera critica e trasformativa.
- Agire in maniera responsabile.
- Collaborare e partecipare.

A tal fine gli ambienti educativi sono chiamati a promuovere un forte protagonismo degli studenti, chiamandoli ad essere "autori" di apprendimento e di sostenibilità e non spettatori.

Non nel chiuso delle aule scolastiche, ma occupandosi di problemi reali, in tutta la loro complessità ed in una forte interazione con il territorio ed i suoi attori.

Non solo per conoscere, ma per agire e riflettere sui valori, sviluppando idee e progetti che coinvolgono tutta la comunità locale.

In questo modo si sviluppano non solo percorsi di apprendimento individuali o di classe, ma **apprendimento sociale**, in cui la scuola dialoga con il contesto territoriale e svolge un'importante funzione di animazione culturale.

A sostegno di questa impostazione e logica di lavoro il percorso formativo ha avuto due funzioni

a) condividere l'impostazione pedagogica generale e mettere a fuoco le aree tematiche di cui occuparsi

b) accompagnare lo sviluppo dei percorsi in classe.

Tutto ciò attraverso seminari congiunti franco-italiani e attraverso una sorta di laboratorio educativo a livello locale

La formazione si è sviluppata attraverso le seguenti tappe:

a) Costruzione di un concetto condiviso di sostenibilità e condivisione di una prospettiva denominata "sistemi educativi locali";

b) concordare uno schema di sviluppo dei percorsi in classe che vedesse al centro il protagonismo attivo dei ragazzi ed un rapporto forte scuola/territorio.

c) concordare le modalità di valutazione, a partire dalla condivisione di indicatori di qualità dei progetti educativi

d) concordare le modalità di osservazione sul campo delle attività e per sviluppare scambi e dialoghi a partire da queste osservazioni

e) mettere a punto modalità di comunicazione dell'esperienza fatta e di coinvolgimento di altri giovani e dei cittadini nel riflettere (ed agire) sulle questioni cruciali per un futuro sostenibile.

Questa pubblicazione raccoglie e sistematizza i materiali utilizzati e prodotti nell'ambito del percorso formativo.

I principali contenuti formativi trovano sintesi in 12 brevi capitoli raccolti in quattro parti dedicate rispettivamente al quadro di riferimento, a come progettare percorsi di educazione ambientale e alla sostenibilità, alla valutazione e, infine, ad ulteriori contributi che interpretano il percorso svolto da diverse angolature, andando ad arricchire il quadro di riferimento.

I capitoli sono alternati a schede relative a strumenti didattici e ad attività da svolgere con gli studenti. In tutt'e due i casi si tratta di strumenti e attività sperimentati direttamente nello sviluppo del progetto Comenius «EnDeDu».

PARTE PRIMA

UN QUADRO  
DI RIFERIMENTO



## Educazione e sostenibilità. Alcuni spunti di riflessione per un quadro di riferimento dei nostri percorsi educativi

### 1.1 Premesse

Cosa significa progettare insieme ad altri? Si potrebbe rispondere in molti modi a questa domanda, ma credo che sostanzialmente si possa dire che progettare con altri significa **condividere rappresentazioni** [Weick K., 1993; Siegel D.J., 2001; Barus-Michel J., 2005; D'Angella F. e Orsenigo A., 1999]. Rappresentazioni circa il senso del progetto, i suoi obiettivi, gli esiti attesi, ecc.. Ad esempio cosa significa per noi sostenibilità o territorio o educare e apprendere? A seconda delle rappresentazioni che noi abbiamo e sulla base delle quali agiamo, l'intero progetto a cui ci apprestiamo a dar vita cambierà totalmente.

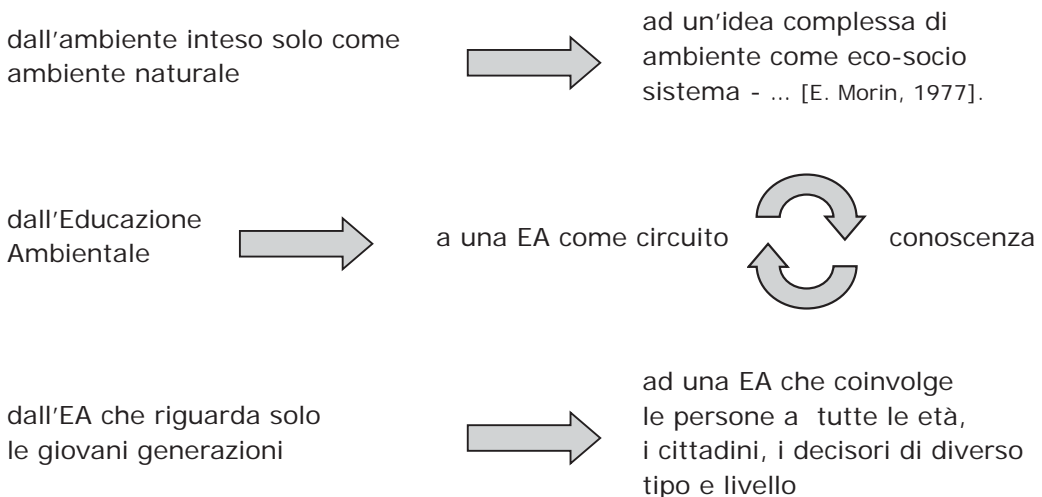
È stato quindi importante nella fase di avvio del Progetto Comenius "EnDeDu" darsi il tempo ed il modo di esplicitare le rappresentazioni di ciascun partecipante e di costruirne di condivise.

Il nostro progetto Comenius En.de.du. è in sostanza un progetto di educazione ambientale e alla sostenibilità [EAS].

Ma cosa possiamo intendere con questa espressione?

L'EA ha avuto una notevole evoluzione nel tempo dalla Dichiarazioni di Tblisi del 1977 a oggi [prendo come riferimento la Decade dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile dell'UNESCO 2005-2014].

Il contesto culturale di riferimento dell'EAS in questi anni è molto cambiato, ed è stato caratterizzato da alcuni importanti evoluzioni di significato (e conseguentemente di operatività):



dall'EA che si fa solo a scuola ed in pochi altri ambienti educativi



ad un'EA che si sviluppa in una pluralità di contesti territoriali ed operativi

da un'idea semplice di sostenibilità



ad una idea complessa di sostenibilità: non solo la capacità di rispondere ai propri bisogni senza compromettere quella delle generazioni future, ma sostenibilità come cura dei beni comuni e come processo di apprendimento individuale e sociale

da un'idea semplice di educazione



ad un'idea complessa di educazione:

- costruire "teste ben fatte"
- promozione di competenze per essere cittadini attivi,
- saperi adeguati alla sfida della complessità,
- educazione alle emozioni
- interculturalità

Da tutti questi slittamenti di significato deriva un'idea di EA a sua volta più complessa

**EA**

=

allestire situazioni, e processi in cui le persone possano apprendere dall'esperienza, pensare e agire, insieme, su importanti beni comuni, promuovendo *green competences*

***L'Educazione è individuata come la quarta ed essenziale E che concorre a fare sostenibilità, insieme ad Economia, Ecologia ed Equità Sociale.***

## 1.2 Il contesto europeo

L'Europa si è dotata di quella che è definita **Europa 2020 - Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva**, fondata sui processi di conoscenza, innovazione, creatività, sviluppo di economie verdi, coesione economica, sociale e territoriale.

Un ruolo rilevante in questa strategia occupa l'educazione in un'ottica di longlife learning.

La strategia Europa 2020 è articolata in 5 obiettivi che l'UE è chiamata a raggiungere entro il 2020:

1. **Occupazione** innalzamento al 75% del tasso di occupazione (per la fascia di età compresa tra i 20 e i 64 anni)
2. **Ricerca & Sviluppo**: aumento degli investimenti in ricerca e sviluppo al 3% del PIL dell'UE
3. **Cambiamenti climatici/energia** riduzione delle emissioni di gas serra del 20% (o persino del 30%, se le condizioni lo permettono) rispetto al 1990; aumento del 20% del fabbisogno di energia ricavato da fonti rinnovabili; aumento del 20% dell'efficienza energetica.
4. **Istruzione** riduzione degli abbandoni scolastici al di sotto del 10%, aumento al 40% dei 30-34enni con un'istruzione universitaria.
5. **Povertà/emarginazione** almeno 20 milioni di persone a rischio o in situazione di povertà ed emarginazione in meno.

Per raggiungere questi obiettivi la Strategia punta allo sviluppo e diffusione di competenze chiave tra i cittadini europei.

Quelle individuate dal documento "Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di Riferimento Europeo" sono:

1. comunicazione nella madrelingua
2. comunicazione nelle lingue straniere
3. competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia
4. competenza digitale
5. imparare ad imparare
6. competenze sociali e civiche
7. spirito di iniziativa imprenditoriale
8. consapevolezza ed espressione culturale

Queste competenze non sono da vedere in modo isolato ma connesse tra loro in modo sistemico.



I contesti in cui sviluppare educazione e costruire le competenze chiave sono molteplici:

**Contesti educativi FORMALI:**

l'apprendimento avviene in istituzioni formalmente dedicate all'istruzione/formazione e si conclude con l'acquisizione di una qualifica riconosciuta

**Contesti educativi NON - FORMALI:**

l'attività educativa è organizzata al di fuori del sistema formale, ad es., nel luogo di lavoro o nell'ambito di organizzazioni o gruppi della società civile, nelle associazioni, ecc.; è rivolta a categorie di utenti definibili e si pone obiettivi di apprendimento, ma non prevede l'ottenimento di qualifiche

**Contesti educativi INFORMALI:**

processi, non legati a tempi o luoghi specifici, per il quale ogni individuo acquisisce - anche in modo inconsapevole o non intenzionale - attitudini, valori, abilità, conoscenze dall'esperienza quotidiana, dalle influenze e risorse educative dell'ambiente: dalla famiglia e dal vicinato, dal lavoro e dal gioco, dal mercato e dalla biblioteca, dall'arte e dai mass-media...

LONG LIFE LEARNING



### 1.3 Contesto generale, post-modernità, crisi.

La post-modernità ci consegna la crisi delle istituzioni cardine della modernità (lo stato, la scuola, i partiti, i sindacati, ecc.) e del senso e del ruolo di essere cittadini.

La modernità aveva il suo carattere saliente nel rapporto ricorsivo tra razionalità e soggettività. Inizialmente tutt'e due incarnate nella nuova figura del borghese/imprenditore, si sono realizzate la prima sul piano economico nell'affermazione dell'organizzazione industriale del lavoro e sul piano politico nella nascita dello stato nazione; la seconda, la soggettività, nell'affermarsi sul piano economico come si è detto dell'imprenditore come figura economica centrale, ma anche dei lavoratori/dipendenti organizzati in movimenti volti alla propria promozione sociale, mentre sul piano politico si è realizzata nella nascita della figura del "cittadino" come soggetto di diritti politici e nell'affermazione della democrazia come forma per la gestione dei conflitti.

Centrali sono stati il concetto di uguaglianza (si pensi a tutte le politiche di integrazione sociale, al *welfare state* ed alla scuola pubblica gratuita) e di etica della responsabilità; così come il legame con un territorio e, quindi, il tema dell'identità (di volta in volta, locale, nazionale, sociale, ecc.).

Al contrario la condizione post-moderna è caratterizzata da:

1. un impetuoso ritmo di innovazione tecnologica
2. un marcato individualismo
3. l'affermazione della dimensione del virtuale (dematerializzazione della produzione, sconnessione tra luoghi di lavoro e territorio, relazioni e comunicazione a distanza, rapporto con il mondo mediato dalle nuove tecnologie, ecc.)
4. il prevalere del "presente" e perdita di agganci con il "passato" (memoria) e il "futuro" (progetto)
5. la perdita di premesse comuni tra i cittadini, frammentazione, atomizzazione
6. una certa "chiusura nei nostri cuori" e delega ad altri delle decisioni politiche
7. diffusività dei poteri, perdita di ancoraggio rispetto i territori, messa in discussione di identità, il prevalere di una razionalità tecnica, in cui i mezzi sono più importanti dei fini
8. l'affermarsi di nuove forme di oppressione
9. la questione ambientale e, quindi, dei limiti dello sviluppo.

Concentriamoci su tre aspetti salienti del passaggio dalla modernità alla post-modernità

1. Individualismo/soggettivismo
2. La difficoltà di “vedere” legami
3. La mutazione dei modi di pensare e di relazionarsi legata alla rivoluzione digitale.

## 1. INDIVIDUALISMO/SOGGETTIVISMO

A proposito dell'individualismo. Viviamo "... un'epoca in cui si crede che sia l'assenza di tali legami a rendere liberi, a permetterci di diventare "individui"; invece, ci ricorda Aristotele, è lo schiavo colui che non ha legami, non ha un posto, lo si può utilizzare dappertutto e in diversi modi. *L'uomo libero è colui che ha molti legami e molti obblighi verso gli altri, verso la città e verso il luogo in cui vive.* [Zobel B., 2006].

Mettere sull'altare l'individuo, e sottolineare la sua centralità porta con sé una vita più significativa e piena, più efficienza, razionalità e felicità,? Sembra di no: siamo individui che apparentemente dispongono di ogni opportunità e possibilità, ma che in realtà sono sospesi, ci crediamo onnipotenti ed invece siamo fragili, esposti al vuoto di senso e all'impotenza (schiacciati da fenomeni più grandi di noi), in ansia per prestazioni che non siamo in grado di reggere.

La modernità conteneva un'idea forte di emancipazione, intesa come libertà da ogni legame. Oggi vi è la necessità di riconoscere che le autonomie ricercate, individuali e collettive, non possono che essere **libertà dentro i legami**. Comprendere questo è necessario per sopportare le fatiche della convivenza: convivenza come condizione necessaria alla sostenibilità, ad una capacità di futuro che se non è per tutti, è continuamente a rischio per tutti.

## 2. DIFFICOLTÀ A VEDERE I LEGAMI

È dunque necessario riscoprire ciò che ci lega a tutto ciò che ci è necessario per vivere, agli ambienti naturali, agli eco-sistemi; agli eco-socio- ...- sistemi [come dice Morin siamo 100 % natura e 100 % cultura]; ai sistemi tecnologici - ad es., da dove arriva il nostro cibo? - e, fondamentale, ciò che ci lega agli altri con cui creiamo il mondo che abitiamo.

Si chiedeva e chiedeva a noi tutti Gregory Bateson nel suo "Verso un'ecologia della mente":

*Quale struttura connette il granchio con l'aragosta, l'orchidea con la primula e tutti e quattro con me? E me con voi? E tutti e sei noi con l'ameba e con lo schizofrenico*

*dall'altra? Infrangete la struttura che connette gli elementi di ciò che si apprende e distruggerete necessariamente ogni qualità. La struttura che connette. Perché le scuole non insegnano nulla su questo argomento?* [Gregory Bateson, 1977].

Legami che sono sia **vincoli** (ad esempio, regole da cui non possiamo prescindere per la nostra stessa sopravvivenza) sia **opportunità**.

Riscoprire legami è centrale nell'educazione ambientale, ma anche nell'educazione alla cittadinanza, nell'educazione alimentare, alla salute, ecc..

In verità, è centrale nell'educazione tout-court e per rinnovare il mandato della scuola e delle altre agenzie educative (quale scuola per quale società? Per quale idea di futuro? Quali saperi? Quali competenze? Quale uomo/cittadino?)

Anche essere cittadini ed essere polis va ri-appreso; così come va riappreso l'essere un IO in virtù e all'interno dei vincoli posti da un NOI.

Ci dice Hanna Arendt: "... il senso della politica è la libertà ... [...] ...Poiché l'uomo non è autarchico ma dipende nella sua esistenza dagli altri, deve esservi una cura dell'esistenza che riguarda tutti, e senza la quale non sarebbe possibile convivere. Compito e fine della politica è tutelare la vita nel senso più ampio del termine " [H. Arendt, 2006].

Una politica intesa come dialogo tra cittadini, un parlare che è già una forma di azione. Ancora Arendt a questo proposito: "...Ben diverso è il caso della libertà di dialogare. Essa è possibile soltanto nella relazione con gli altri. Determinante non è però, oggi come allora, che ognuno possa dire tutto ciò che gli pare, o che ognuno abbia l'innato diritto di esprimere se stesso così come è. Qui si tratta piuttosto dell'esperienza per cui nessuno, da solo e senza compagni, può comprendere adeguatamente e nella sua piena realtà tutto ciò che è obiettivo, in quanto gli si mostra e gli si rileva sempre in un'unica prospettiva, conforme e intrinseca alla sua posizione nel mondo. Se egli vuole vedere ed esperire il mondo così come è "realmente", può farlo solo considerandolo una cosa che è comune a molti, che sta tra loro, che li separa e unisce, che si mostra ad ognuno in modo diverso, e dunque diviene comprensibile solo se molti ne parlano insieme e si scambiano e confrontano le loro opinioni e prospettive. Soltanto nella libertà di dialogare il mondo appare quello di cui si parla, nella sua obiettività visibile da ogni lato. Vivere in un mondo reale e parlarne insieme agli altri sono in fondo una cosa sola, e ai greci la vita privata appariva "idiota" perchè le era negata quella pluralità del discorrere di qualcosa, e con essa l'esperienza della realtà del mondo". [H. Arendt, 2006, pag.39/40].

Questa operazione richiede di lasciare sponde conosciute e mettersi in alto mare, richiede di ripensare sé stessi e la società in cui si vive, richiede una **ecologia della mente** (Bateson, Morin), richiede apprendimento, **luoghi e situazioni dove apprendere**, "palestre di democrazia" (Zagrebelsky, Olivetti Manoukian).

### **3. RIVOLUZIONE DIGITALE e TRASFORMAZIONI nei MODI di PENSARE e di RELAZIONARSI**

La società informazionale nella quale ci troviamo a vivere è in primo luogo una “società dei flussi”, nel senso che le nostre istituzioni globali sono ormai costituite da un costante scambio di flussi di informazioni digitali e procedure che si creano e si aggiornano all’interno della rete delle organizzazioni, istituzioni ed entità sovranazionali che costituisce il nostro mondo globalizzato.

Si è prodotta una frattura tra nativi ed immigranti digitali, che non è solo generazionale, dovuta alla differenza nelle modalità di rappresentare, conoscere e apprendere il mondo, sé stessi e gli altri. I bambini nati dopo il 1996 abitano, esperiscono e vivono fin dalla nascita, almeno nelle società avanzate, in uno “stato del mondo” caratterizzato dall’integrazione digitale.

Il ruolo delle persone in questo contesto è sempre più proattivo, a livello molecolare e non di massa, dei consumatori, degli utenti dei media e anche degli studenti e dei formandi [Ferro P., 2011].

Di tutto ciò devono tenere conto e si devono far carico l’educazione e i sistemi formativi.

#### **1.4 Una nuova prospettiva: la Green Economy e la Green Society**

Inizialmente tale termine si è diffuso in stretta associazione alla produzione di energia da fonti rinnovabili, per poi essere oggetto di notevoli approfondimenti che hanno portato, nel tempo, a differenti definizioni di Green Economy.

A seconda dell’interpretazione, l’ambito semantico dell’espressione può limitarsi agli aspetti produttivi oppure ampliarsi, investendo la sfera del consumo, fino ad arrivare a comprendere ambiti quali la green life e l’etica sociale.

Ad oggi, non esiste una definizione univoca e condivisa di Green Economy. Per quanto riguarda il Progetto Comenius sono state assunte come riferimento le definizioni degli organismi internazionali (UNEP, OECD, EEA) e, in questo ambito, le definizioni che ci paiono più complete e significative:

a) ad un livello definito “culturale-collettivo”, la GE viene interpretata come una nuova relazione tra i diversi attori (cittadini, imprese, istituzioni) che porta alla ri-definizione degli equilibri innescando un processo sociale basato sull’interazione virtuosa tra imprese (che cercano vantaggio competitivo), consumatori consapevoli (che trasformano le proprie preferenze) e istituzioni (che regolano, sensibilizzano, forniscono strumenti).

b) ad un livello più radicale ed omnicomprensivo la GE viene intesa come un totale ripensamento dell'attuale sviluppo economico ed è volta al superamento del modello di crescita basato su una continua accelerazione dell'utilizzo di capitale naturale. Tale approccio investe, oltre la sfera economica quella istituzionale, sociale, etica.

In conclusione, le politiche relative alla Green Economy, intesa nella sua accezione più ampia, danno particolare valore al **coinvolgimento di tutti gli stakeholders** per la determinazione di politiche condivise.

I Livelli e i Soggetti implicati nella Green Economy, seguendo l'impostazione del Rapporto "La green economy in Piemonte 2013" dell'IRES Piemonte, sono i seguenti:

#### *Green production.*

Soggetti convenzionali non operanti necessariamente in un ambito green che producono in maniera ecocompatibile e generano un beneficio ambientale per il territorio nel quale sono insediate, attraverso una serie di strumenti quali le certificazioni ambientali, l'adozione di tecnologie per il risparmio delle risorse e per la riduzione degli impatti, comportamenti virtuosi lungo il ciclo di vita del prodotto;

#### *Green business.*

Per esempio soggetti che si occupano di produzione di energia, di trattamento dei rifiuti, servizi idrici e altri servizi ecologici e ambientali e che, dunque, acquisiscono un'etichetta green poiché lo è il loro mercato di riferimento e non necessariamente il loro ciclo produttivo;

#### *Livello culturale-collettivo*

che pone al centro del processo Green la domanda dei consumatori piuttosto che l'offerta delle imprese. Per esempio imprese che cercano motivo di vantaggio competitivo, ma devono rispondere alle esigenze di consumatori consapevoli e instaurare una relazione con le istituzioni che regolano, sensibilizzano e forniscono strumenti di certificazione e garanzia.

#### *Livello istituzionale, sociale ed etico.*

Tutte le organizzazioni che intendono la Green economy come un ripensamento delle relazioni tra società e natura che hanno caratterizzato lo sviluppo delle società capitaliste e innescano nuovi processi, non solo tecnologici, ma culturali, etici e sociali per il superamento di modelli basati su una continua accelerazione dell'utilizzo di risorse umane e naturali. Tutti i settori che utilizzano strumenti la cui sostenibilità riguarda le tecniche motivazionali e d'implementazione relazionale e che si muovono e spingono verso la creazione di forme di finanziamento sostenibile, di solidarietà sociale ed economica e di rispetto della persona.

In questo contesto le Istituzioni hanno un ruolo centrale, diventano l'anello di congiunzione per costruire reti e sinergie tra aspetti, settori, livelli e soggetti diversi che insistono su un determinato territorio perseguendo, come obiettivo comune, la creazione di una *green society* attraverso quella che l'OECD chiama la *green education*.

## 1.5 Torniamo all'educazione

Si è detto come promuovere sostenibilità sia legato all'apprendere competenze chiave e come queste si configurino come competenze-in-azione, *action competences*.

Competenze che non si costruiscono tramite semplice trasmissione, ma tramite apprendimento dall'esperienza in situazioni significative

Servono quindi contesti e percorsi educativi in cui costruire tali competenze-in-azione,

Come dice il filosofo polacco Kolakowski: **le virtù non si imparano sui libri, ma si imparano nella vita di tutti i giorni in contesti dove esse vengono praticate** [L. Kolakowski, 2000i].

Non si può insegnare la democrazia, la cittadinanza attiva, la sostenibilità, ad alimentarsi in modo sano, a spostarsi in modo sostenibile, a non sprecare acqua ed energia, se negli ambienti in cui viviamo tutto va in altra direzione. È necessario che si possano ravvisare tentativi, prime esperienze, disponibilità, impegni. È necessario poter contare su sintonie e su alleanze. Pur nelle contraddizioni di ogni tipo e genere.

Per costruire *action competences* è necessario **allestire palestre di democrazia** in cui sia possibile affrontare problemi insieme, facendo esperienza che ciò si può fare ed in modo efficace. In cui sia possibile imparare a vivere la complessità delle relazioni con gli altri, l'arte dell'ascolto, la capacità di "apprendimento riparativo" [M. Klein, 69], ad imparare a dire "noi" pur affermandoci come Soggetti [A. Touraine, 1998].

È importante oggi avere luoghi che consentano di ritessere legami, costruire comprensioni.

Luoghi magari non immediatamente orientati ad un fare più o meno affannoso. Luoghi in cui sia possibile soffermarsi a "pensare", non da soli ma con altri.

Insomma, per sviluppare una educazione "sufficientemente buona" deve esserci una coerenza tra percorsi educativi ed i contesti sociali e territoriali. tale per cui ciò che viene elaborato ed appreso negli ambienti educativi trovi ancoraggi e riscontri nella realtà.

D'altro canto, affinché i percorsi sociali siano efficaci devono essere anche e soprattutto luoghi di apprendimento.

Serve un circuito virtuoso tra scuola e territorio, una alleanza, un patto tra EDUCAZIONE/SCUOLA e TERRITORIO, tra chi si occupa dei processi educativi e chi dà vita a percorsi territoriali volti alla sostenibilità.

## **1.6 La prospettiva dei Sistemi Educativi Territoriali**

L'idea di un Sistema Educativo Locale è quella di un sistema che raccoglie e fa lavorare insieme tanti e diversi soggetti territoriali (enti locali, ASL, scuole, associazioni, gruppi informali, istituzioni culturali, aziende, Fondazioni, ecc. ...).

Ciò che dovrebbe unirli è l'idea che i processi educativi e la loro qualità sono essenziali per cogliere obiettivi complessi di sostenibilità, per formare cittadini attivi e competenti, per promuovere cultura, saperi e competenze - diffuse su tutto il territorio - all'altezza delle sfide poste da quegli obiettivi.

È un processo, riconosciuto e formalizzato – un accordo, un'alleanza - attraverso cui il territorio condivide domande, individua obiettivi, mette a punto e sviluppa concreti percorsi educativi.





## Capitolo 2

### Sostenibilità e Territorialità<sup>1</sup>

L'espressione "sostenibilità" è spesso utilizzata in sostituzione di "**sviluppo sostenibile**", termine individuato per la prima volta nel 1987 dalla Commissione Mondiale su Ambiente e Sviluppo, oggetto di interpretazioni molto diverse tra loro se non addirittura inconciliabili, e ritenuto da molti ambiguo in quanto affiancherebbe i concetti di crescita indefinita dell'economia e di limiti naturali del pianeta.

Ovviamente anche "**sostenibilità**" può assumere significati molto distanti tra loro, ad esempio in base alla disciplina di partenza (l'ecologia, l'economia, la sociologia...), alla componente maggiormente presa in considerazione (sostenibilità ambientale, sociale, economica...), all'idea che le risorse e i servizi offerti dall'ambiente siano o meno sostituibili dal capitale artificiale (sostenibilità debole o forte), e in generale in base ai punti di vista, alle conoscenze e ai sistemi di valori.

Ad esempio, molto differenti possono essere le risposte alla domanda cruciale "**chi/che cosa sostiene chi/che cosa? È l'umanità che sostiene e gestisce il pianeta, le risorse, i sistemi naturali, oppure è la natura a sostenere l'uomo e le sue attività?**" (IRIS). Le risposte a questa domanda si collocano in un continuum tra una *visione del mondo tecnocentrica* (l'umanità sostiene l'ambiente, esercitando, grazie allo sviluppo delle culture e al progresso tecno-scientifico, un crescente dominio e controllo sulla natura, prelevandone le risorse e utilizzandola per disfarsi dei rifiuti) e una *visione geocentrica* (l'ambiente *sostiene* l'umanità, i cui bisogni dipendono totalmente dai sistemi naturali), passando per una *visione sistemica*, secondo la quale l'umanità è in una relazione di interdipendenza con le altre forme di vita (Perazzone, 2009). Al riguardo può essere peraltro opportuno ricordare che la vita sul pianeta Terra si è sviluppata ed evoluta per oltre 3 miliardi di anni, in assenza dell'*homo sapiens*.

Quello di "sostenibilità" è un concetto ampio che affronta aspetti problematici considerando simultaneamente l'integrità dell'ecosistema e i limiti del pianeta, l'efficienza economica, l'equità sociale, la complessità, e "si può applicare alla globalità dell'esperienza umana, suggerendo uno **stile di vita** che investe sia la scelta di ridurre le emissioni inquinanti, quanto quelle di vedere riconosciuti universalmente i diritti civili agli uomini ed alle donne; persegue tanto la lotta agli sprechi di risorse, quanto la lotta alle ingiustizie; si propone di fermare sia la distruzione degli ecosistemi che le distruzioni prodotte dalle guerre; si occupa tanto della ricerca specialistica, quanto della riflessione sulle modalità con cui questa ricerca viene effettuata. Non esiste una sostenibilità che prescindere dai rapporti tra

---

<sup>1</sup> Questo testo è già stato pubblicato in G. Borgarello e A.M. Sacco (a cura di), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione della progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità*, Regione Piemonte, Torino, 2010

gli esseri umani, così come non esiste una sostenibilità che possa non occuparsi della conservazione dell'ambiente" (IRIS).

Come prospettiva per affrontare problemi globali, complessi, urgenti e con alti interessi in gioco, la sostenibilità non può inoltre prescindere da **un'idea di scienza rinnovata**: una scienza non più immaginata come certa, oggettiva, imparziale e perciò immediatamente applicabile alla sfera decisionale e politico-normativa, bensì capace di superare i confini disciplinari e le barriere tra esperti e non esperti, e di promuovere una reale integrazione dei saperi e una democraticità dei processi decisionali (Perazzone, 2009).

La **ricerca di sostenibilità** implica quindi necessariamente un grande cambiamento di mentalità e dei modelli attuali di produzione, consumo e di comportamento nella nostra vita di tutti i giorni. "Lo sviluppo sostenibile è quel **processo di apprendimento sociale** necessario per costruire un futuro responsabile ed ecologicamente sensato e tale che possa essere continuato indefinitamente senza che si indebolisca da solo" (Forster, 2002). Anche secondo la Strategia UNECE per l'educazione per lo sviluppo sostenibile (2005), lo sviluppo di una società sostenibile dovrebbe essere visto come un **continuo processo di apprendimento**, che esplori argomenti e scelte difficili, dove risposte e soluzioni appropriate potrebbero cambiare con la crescita dell'esperienza. Affrontare la dimensione etica, compresi i temi della giustizia, della solidarietà e dell'interdipendenza intragenerazionale (tra generazioni presenti) e infragenerazionale (tra generazioni presenti e future), come anche le relazioni tra ceti ricchi e poveri e tra uomo e natura, è fondamentale per lo sviluppo sostenibile e perciò vitale per l'**educazione allo sviluppo sostenibile**. È infatti ormai condiviso che il successo nell'invertire le tendenze non sostenibili dipenderà in ampia misura dalla qualità dell'educazione allo sviluppo sostenibile a tutti i livelli di istruzione (Nuova Strategia dell'UE in materia di Sviluppo sostenibile, 2006).

Nel **fare sostenibilità** è fondamentale vedere **legami**, tener conto di legami. Quando si progettano e si gestiscono percorsi di sviluppo territoriale è necessario non tenere separati dimensioni, aree, settori, soggetti, ecc., ma integrarli, tenerli presente. Più in generale, i problemi che il territorio sente come urgenti ed attuali richiedono a tutti di riscoprire le possibilità di convivenza tra individui, tra società locali e contesti fisici (naturali ed antropici) ed immateriali, tra parti del territorio, tra settori, tra soggetti.

Serve quindi un'idea complessa di **sostenibilità territoriale**, che includa e metta in connessione sistemica cultura (rappresentazioni, modelli interpretativi, saperi, linguaggi), società (bisogni, capitale sociale, coesione, relazioni, ruoli, organizzazioni, capacità di lavorare insieme), sistemi tecnologici, processi economici, cicli ecosistemici e patrimonio ambientale. Risulta quindi necessario un **ancoraggio** dei progetti e delle azioni sia alla materialità dei territori (per es., utilizzo in modi durevoli delle risorse territoriali "tipiche" ) sia alle reti relazionali.

In quest'ottica, sostenibilità può significare "**prendersi cura di beni comuni**", attivando a tal fine percorsi e tentativi, sui quali riflettere, imparare dagli errori e

migliorare continuamente. Questo approccio può aiutare a vedere connessioni tra aspetti che generalmente sono tenuti separati: i problemi ambientali con i problemi sociali, i territori locali con sistemi più vasti, la dimensione individuale (essere genitori, cittadini, lavoratori, amministratori, tecnici, ecc.) con la dimensione collettiva e istituzionale, le interconnessioni tra politiche, settori, progettualità.

Strategico in quest'ottica è quindi il **saper lavorare insieme**, che non può essere considerato come un dato di partenza, ma che occorre imparare (e non soltanto una volta per tutte, ma ricorrentemente). I tentativi di fare sostenibilità sui territori si traducono infatti in incontri di persone e consistono soprattutto di apprendimenti, in particolare intesi come **capacità di apprendere** da parte di singoli individui, di organizzazioni e di interi sistemi territoriali.

Come sostiene Edwards (2005) con una brillante immagine, "la sostenibilità può essere oggi considerata contemporaneamente un **movimento** variegato, mondiale, multi-culturale e multi-sfaccettato di persone (...); al tempo stesso un **corpo di idee**, di ipotesi e di teorie continuamente in evoluzione che costituiscono la base concettuale circa le innumerevoli sfide a cui il movimento stesso cerca di rispondere in modo creativo e aperto" (Marchetti, 2007).

La dimensione del locale sembra essere quella in cui più facilmente è possibile mettere in atto una ricerca di sostenibilità.

Affinché le dinamiche attivate in un certo territorio da reti di soggetti locali, finalizzate allo sviluppo delle società locali possano essere considerate sostenibili è necessario che l'uso delle risorse locali, sia naturali, che culturali e sociali, ne consenta la persistenza, la riproducibilità e, se possibile, l'aumento.

L'idea di territorio a cui si fa riferimento è un'idea attiva e complessa: territorio, inteso come prodotto storico dei processi di coevoluzione di lunga durata fra insediamento umano e ambiente, natura e cultura e, quindi, come l'esito della trasformazione dell'ambiente a opera di successivi e stratificati cicli di civilizzazione [A. Magnaghi, 2000].

Dematteis e altri parlano di **sistemi locali territoriali** (SLoT): " (...) un sistema locale territoriale (SLoT) consiste in una rete di soggetti che si impegnano nell'elaborazione e nella realizzazione di progetti condivisi per la messa in valore di specifici elementi del milieu territoriale. [C. Rossignolo, C.S. Imarisio, 2003; G. Dematteis, F. Governa, 2005].

Uno SLoT, secondo Dematteis, è composto dai seguenti elementi:

- 1. la rete locale dei soggetti** - la rete di interazioni tra soggetti (individuali e collettivi, pubblici e privati, locali e sovralocali) autocontenute in un territorio locale, dove per locale si intende la scala geografica che permette le interazioni tipiche della prossimità fisica: relazioni face-to-face, fiducia, reciprocità, ecc. È un concetto analogo a quello di social networks di antropologi e sociologi e di "reti corte".

2. **il milieu locale** - un certo insieme di condizioni ambientali locali in cui opera una rete locale di soggetti. Fa riferimento alle "risorse potenziali immobili" di un territorio locale, cioè a quell'insieme di condizioni fisiche e socio-culturali che si sono sedimentate in quel territorio come risultato di processi di lunga durata (a partire dal rapporto coevolutivo originario con l'ecosistema naturale) e che vengono messe in valore dai progetti locali condivisi.
3. **Il rapporto** di interazione cognitiva e materiale **della rete locale con il milieu locale e con l'eco-sistema.**
4. **Il rapporto interattivo** della rete locale **con reti sovralocali** (reti lunghe: regionali, nazionali, europee, globali).

Tra i processi di lavoro territoriale è compresa la *governance*, intesa come l'insieme delle azioni coordinate tra più soggetti volte ad influenzare le dinamiche territoriali: non "determinare" - cosa pressoché impossibile - ma appunto "influenzare", in quanto i processi possiedono una loro forza ed una loro complessità; questo dovrebbe portare all'esclusione di atteggiamenti deterministici, in favore di obiettivi di accompagnamento, modulazione, dell'andamento dei processi.

## SCHEMA di APPROFONDIMENTO

### **Ancora sulla sostenibilità. Sovranità e Democrazia alimentare: strumenti efficaci per sconfiggere la fame.**

*Davide Giachino, CISV*

Gli studi sulla fame e sulla produzione agricola nel mondo mettono alla luce un'apparente contraddizione. Da una parte i dati rivelano che il 75% delle persone che soffrono la fame vivono in zone rurali, in prevalenza in Asia e Africa. In particolare, circa il 50% di esse appartengono a comunità di piccoli produttori agricoli, il 20% a famiglie contadine "senza terra" e il 10% a comunità la cui sussistenza dipende dalla pesca, allevamento o foreste. Soltanto il 20% delle persone che non hanno accesso a un'adeguata quantità di cibo vivono nelle città (dati FAO, 2013). Dall'altra parte, gli stessi studi informano che circa il 70% del cibo consumato nel mondo viene prodotto proprio dai piccoli produttori agricoli, non legati alla catena produttiva industriale.

Come si spiega il fatto che i contadini - gli stessi che assicurano la maggior parte della produzione alimentare del mondo - siano anche i primi a essere colpiti dalla fame?

Incrociando e analizzando i dati provenienti dalle statistiche ufficiali e dai censimenti agricoli nazionali dei diversi paesi si possono trarre conclusioni che ci aiutano a trovare alcune possibili risposte:

- a) Attualmente, il 90% delle aziende agricole del mondo sono di piccole dimensioni (con una media di 2,2 ettari, in continua diminuzione);
- b) Le aziende di piccole dimensioni posseggono soltanto il 25% delle terre fertili totali;
- c) Si stanno perdendo sempre più piccole aziende e contadini, mentre si assiste a una crescita (in termini di terra coltivata) delle grandi aziende e delle monoculture;
- d) Nonostante le risorse sempre più scarse e l'accesso alla terra sempre più limitato le piccole aziende (la cosiddetta agricoltura contadina) produce il 70% del cibo (l'80% nei paesi a economia debole);
- e) Non soltanto le piccole aziende producono la maggior parte del cibo, ma presentano unamaggiore produttività;
- f) La maggior parte dei contadini sono donne (secondo la Fao, nei paesi non industrializzati circa il 70% del cibo viene prodotto dalle donne). [Affamati di Terra, GRAIN, 2014]

Questi dati ci informano su un fenomeno sempre più preoccupante e direttamente

collegato al problema della fame, ovvero la concentrazione della proprietà delle terre agricole. Nonostante riescano a produrre il 70% del cibo mondiale, i contadini sono sempre di meno e posseggono sempre meno terra. Le cause di questa concentrazione sono molte, ma in prevalenza legate all'incremento delle monocolture destinate all'alimentazione animale, alla coltivazione industriale di specie vegetali utili per la produzione di biocarburanti e all'acquisto di enormi proprietà agricole (per lo più in Africa e America latina) da parte di grandi aziende transnazionali (land grabbing).

Un altro fattore che ci permette di interpretare l'apparente contraddizione riguarda l'accesso alle risorse e la libertà di coltivare quello che si considera più opportuno per la propria economia e il proprio ecosistema. I brevetti sulle specie vegetali, l'ibridazione delle sementi per ottenerne la sterilità, i trattati di libero commercio (TLC), le leggi nazionali (e nel nostro caso comunitarie) favoriscono la concentrazione delle risorse nelle mani di poche grandi imprese. Per esempio, la libertà di scambiare sementi tra produttori, che rappresenta una pratica antica quanto la stessa agricoltura, è fortemente messa a rischio (e già resa illegale in sempre più paesi) proprio dai brevetti di nuove specie vegetali e dai regolamenti in tema di agricoltura. I nuovi semi ibridi, resi appositamente sterili per renderne necessario l'acquisto dopo ogni semina, presentano rese soddisfacenti soltanto se accoppiate a specifici input quali fertilizzanti e pesticidi sintetici, prodotti dalle stesse imprese che detengono il brevetto. Inoltre, in Europa, la Politica agricola comunitaria (PAC), oltre a produrre un effetto dumping dannoso per le produzioni e il commercio locali attraverso il meccanismo delle sovvenzioni, incentiva la produzione di poche specie vegetali utili al mercato e, di queste, soltanto le varietà iscritte in un apposito albo. In questo modo non soltanto viene accelerato il fenomeno della perdita di biodiversità, ma anche quello di perdita di autonomia dei contadini nella gestione e salvaguardia dei territori rurali rendendoli dipendenti da compagnie di grandi dimensioni e regolamenti sovranazionali.

Eppure, sempre più contadini e consumatori in tutto il mondo stanno proponendo (e costruendo, con il proprio lavoro quotidiano e le proprie scelte alimentari) una reale alternativa al sistema agroalimentare dominante. Il concetto di sovranità alimentare è stato introdotto per la prima volta durante la Conferenza internazionale della rete La Via Campesina a Tlaxcala (Messico), nell'aprile del 1996, per essere poi proposto nel corso del Forum parallelo al World Food Summit di Roma nel novembre dello stesso anno, in alternativa a quello di sicurezza alimentare. Per sovranità alimentare si intende il diritto di ogni paese e comunità di definire le proprie politiche agricole e alimentari in base alle caratteristiche del proprio territorio, dando priorità alla salvaguardia delle componenti sociale, ambientale culturale ed economica dello stesso. Come alternativa alla catena alimentare industriale viene dunque proposta una rete alimentare contadina, e al modello dell'agrobusiness quello dell'agricoltura familiare basata sui principi dell'agroecologia e della sovranità alimentare.

In termini pratici, appoggiare la sovranità alimentare, tanto in Europa quanto nel

resto del mondo (seppur tradotti in maniera diversa a seconda delle caratteristiche del territorio), significa favorire le produzioni locali, le filiere corte basate sui valori della collaborazione e della fiducia, le reti alimentari alternative (GAS, mercati contadini, community supported agriculture, etc.), la distribuzione equa delle terre e delle risorse, l'inserimento dei giovani in agricoltura, il riconoscimento e il potere decisionale delle donne.

Restituire il potere decisionale ai contadini e ai consumatori, creare le condizioni affinché possano crearsi legami di fiducia, spazi di apprendimento e riflessione sul rapporto tra il nostro modo di alimentarci e la qualità del nostro ambiente, favorire l'accesso alla terra e alle risorse alle donne e ai giovani, dando loro lo spazio per scambiare semi, idee, e conoscenze, sono tutti elementi di Democrazia alimentare che rafforzano la cittadinanza attiva e che, per i sostenitori della Sovranità alimentare, rappresentano un potente strumento per sconfiggere la fame.



**MATERIALE 1: SCHEMA PER PIANIFICARE  
PERCORSI PROGETTUALI CON LE CLASSI**

| <b>FASE</b>  | <b>MODALITÀ</b>   | <b>OBIETTIVO</b>  |
|--|---|---|
| 1. Scelta del tema   | Chi fa la scelta? Come?<br>Perchè quella scelta?  | Condividere il senso del lavoro e le ragioni per cui ci si intende occupare di un certo tema<br>Argomentare la scelta |
| 2. Messa a fuoco del tema  | Le nostre idee e rappresentazioni<br>Le idee e rappresentazioni degli esperti: <ul style="list-style-type: none"> <li>• lettura di testi</li> <li>• incontri con esperti</li> <li>• stages a Pracatinat</li> <li>• visite in FD</li> <li>• lezioni</li> </ul> Le idee di altri: cittadini, decisori, ...tramite articoli giornale, interviste, focus group, ... | Capire qualcosa di più rispetto al tema.<br>Metterlo a fuoco.<br>Esplorarlo   |
| 3. Sintesi di quanto emerso nella fase precedente                        | Report a cura insegnante o gruppi ragazzi<br>Discussione del quadro che emerge  | Fare sintesi e fare il punto  |
| 4. Messa a fuoco di priorità e di questioni più circoscritte e precisate | Discussione in classe<br>Votazione sulle priorità   | Individuare priorità e questioni più circoscritte e precisate   |
| 5. Gruppi di lavoro su ciascuna priorità                                 | Per ogni priorità avviare un Gruppo di lavoro che faccia: <ul style="list-style-type: none"> <li>• analisi della questione tramite lettura di documenti e testi, video, esperti, visite in FD</li> <li>• ipotesi di soluzioni</li> </ul>  | Approfondire<br>Unire analisi e comprensione con ipotesi di azione o di risoluzione problemi                          |
| 6. Reporting   | I gruppi relazionano a tutta la classe<br>Discussione<br>Costruzione di un quadro di sintesi  | Costruire una visione di insieme  |
| 7/a Formulare proposte   | Progettare e comunicare proposte per prendersi cura e risolvere problemi  | Stimolare decisori  |
| 7.b Comunicare   | Progettazione e realizzazione di prodotti comunicativi (PWP, video, testi, poster,...)  | Rendere partecipi altri (altri studenti, famiglie, cittadini, partner francesi)                                       |

TRASVERSALMENTE: documentazione del percorso e valutazione

## SCHEDA ATTIVITÀ 1: DOMINO

È una tecnica di lavoro di gruppo funzionale alla produzione e comunicazione di idee. Ogni partecipante in un tempo dato (10') scrive, in forma sintetica su apposite tessere di cartoncino, idee, concetti, considerazioni circa il tema su cui il gruppo vuole avviare la riflessione (per es., il concetto di "sviluppo"). Non vi è un tetto massimo per il numero di "tessere" che possono essere costruite da ciascun partecipante.

Allo scadere del tempo il gruppo si dispone intorno a un tavolo o in cerchio a terra. Chi desidera può dare avvio al domino disponendo sul tavolo la prima tessera e illustrandone il contenuto. Se qualcun altro ritiene che una propria tessera sia connessa al pensiero appena espresso, la aggancia a quella precedente, e così via sino a che tutti hanno esaurito le proprie tessere.

L'esito è una sorta di mappa concettuale, costruita con il contributo di tutti.

Il domino è un modo per far sorgere idee: si connota dunque come attività in cui si parla soprattutto *durante* il suo svolgimento. Al termine i pensieri emersi vengono riorganizzati in una sintesi condivisa.



PARTE SECONDA

PROGETTARE  
PERCORSI EDUCATIVI



### **Cosa significa conoscere? Un'idea costruttivista**

La concezione costruttivista considera la conoscenza come un prodotto legato alle caratteristiche ed alla storia del soggetto che conosce.

Il soggetto, ciascun di noi, mette in forma" il mondo con cui interagisce.

Gli organismi viventi, i sistemi cognitivi, non registrano semplicemente la realtà così com'è (qualsiasi cosa possa voler dire questa espressione), ma la percepiscono e conoscono in una forma e secondo modalità che dipendono dalla propria struttura biologica e dal proprio sistema neurologico.

Cos'è la realtà al di fuori di quanto si manifesta nell'accoppiamento strutturale tra noi e il mondo, non possiamo dire. La realtà al di là di questa relazione è del tutto enigmatica.

Ciò significa che non ci si può mai illudere di sperimentare delle ipotetiche cose-così-come -sono: esperire qualcosa, per un soggetto vuol dire sempre attivare i propri schemi, le proprie rappresentazioni. E, come ci ricorda Bateson, "la mappa non è mai il territorio" [G. Bateson, 1984].

Ciascuno fin dalla nascita, per il solo fatto di essere vivo e per potere sopravvivere, attiva un gioco complesso di interazione con la realtà che, in ultima analisi, è un continuo processo di cognizione.

Con questo termine, non si intende solo un'attività cosciente e tutta giocata sulla razionalità, ma un processo in cui la dimensione affettiva ha una importanza fondamentale e permea e modula il conoscere. In questo gioco continuo di interazione con il mondo la nostra mente costruisce rappresentazioni della realtà.

#### **3.1 Cosa sono le rappresentazioni?**

Le rappresentazioni sono immagini mentali che possono nascere in seguito a stimoli esterni e/o interni. Secondo l'approccio neurobiologico di Siegel [D.J. Siegel, 2001] le rappresentazioni sono pattern di attivazione neuronale che assumono il valore di simboli, contengono informazioni e causano nel cervello il verificarsi di eventi; tali eventi sono a loro volta pattern di attivazione neuronale e contengono ulteriori informazioni.

L'elaborazione cioè il confronto, la sintesi, la trasformazione più o meno cosciente di questi simboli/rappresentazioni da origine a "processi cognitivi" come la memoria o il pensiero astratto.

Le rappresentazioni possono contenere informazioni che si riferiscono a "oggetti" diversi, per cui vi sono diversi tipi di rappresentazioni.

Una classificazione [D.J. Siegel, 2001] è quella che le divide in:

- rappresentazioni sensoriali
- rappresentazioni percettive
- rappresentazioni concettuali o categoriche
- rappresentazioni linguistiche

### **3.2 Rappresentazioni sensoriali**

Una “rappresentazione sensoriale” contiene informazioni che si riferiscono a sensazioni legate a stimoli che provengono dal mondo esterno (immagini, suoni, odori, sensazioni gustative e tattili), dal nostro corpo (legate a stati e movimenti del corpo: stati di attivazione fisiologica, temperatura, tensione muscolare) o dal nostro stesso cervello.

Si pensa che le rappresentazioni sensoriali siano associate ad un grado minimo di elaborazione e categorizzazione. Noi sentiamo gli stimoli ma non abbiamo ancora una categoria o un nome per definirli. In questo senso le rappresentazioni sensoriali sono quelle che più si avvicinano alle “cose in sé”.

Sono pre-simboliche e pre-linguistiche.

### **3.3 Rappresentazioni percettive**

Le “rappresentazioni percettive” sono unità di informazione più complesse. A livello delle regioni corticali sensoriali, per classificare le sensazioni, il cervello analizza le informazioni ricevute e le paragona a ricordi legati ad esperienze precedenti. Una percezione comporta quindi un processo di “simbolizzazione”, che costruisce un’informazione attraverso la sintesi di esperienze sensoriali contingenti con memorie e generalizzazioni contenute in modelli derivanti da esperienze del passato.

Il passaggio da sensazione a percezione è profondamente influenzato da quello che è lo stato della mente al momento della stimolazione sensoriale: modelli e emozioni

Noi possiamo essere consapevoli di avere sensazioni o percezioni, ma non essere in grado di descriverle verbalmente; si tratta di rappresentazioni pre-linguistiche.

### **3.4 Rappresentazioni Linguistiche**

Le “rappresentazioni linguistiche” contengono informazioni che riguardano sensazioni, percezioni, concetti e categorie all’interno di segnali sociali chiamati parole.

Le parole stesse hanno proprietà fisiche definite - possono essere pronunciate, viste, ascoltate, scritte - ma vanno oltre il mondo fisico e collegano i mondi mentali rappresentazionali di individui diversi. Noi possiamo proiettare rappresentazioni al di fuori della nostra mente dove possono essere riconosciute, e indurre nelle menti di altri individui l'attivazione di simili rappresentazioni verbali.

Dal punto di vista evolutivo, questa capacità innata ci ha consentito di creare una storia culturale, e di trasmettere le nostre conoscenze di generazione in generazione, superando i confini di spazio e di tempo che separano le menti di due persone.

### **3.5 Rappresentazioni concettuali o categoriche**

Le "rappresentazioni concettuali" contengono informazioni più elaborate e complesse, come l'essenza di un'idea o di una storia, o le nozioni di giustizia e libertà. Queste rappresentazioni, che costituiscono una parte importante del *processing* delle informazioni, non sono correlate in maniera diretta all'ambiente esterno e alle rappresentazioni sensoriali e percettive, ma vengono create dalla mente nelle sue interazioni con il mondo e con gli altri. La mente ad esempio utilizza rappresentazioni concettuali per organizzare e classificare rappresentazioni percettive.

In questo senso, possiamo dire che mentre le rappresentazioni sensoriali-percettive cercano di simbolizzare il mondo fisico (esterno ed interno), le rappresentazioni concettuali simbolizzano la creazione di idee e la mente stessa.

Possiamo creare rappresentazioni complesse di noi stessi, degli altri delle nostre relazioni interpersonali: queste rappresentazioni concettuali non sono verbali, e formano le strutture fondamentali dei nostri pensieri, delle nostre credenze e intenzioni, e di alcuni aspetti dei nostri ricordi espliciti. Inoltre, la capacità di generare rappresentazioni complesse permette alla nostra mente di formarsi il concetto delle menti degli altri individui, che è alla base degli scambi sociali.

### **3.6 Importanza delle relazioni interpersonali**

Le nostre capacità di pensare sono fortemente condizionate da elementi ambientali, dalle esperienze e dalle relazioni interpersonali.

*In particolare: i rapporti interpersonali possono facilitare o inibire questa tendenza ad integrare le rappresentazioni delle diverse esperienze, e le relazioni che caratterizzano i nostri primi anni di vita possono avere un ruolo fondamentale nel plasmare le strutture di base che ci permettono di avere una visione coerente del mondo: le esperienze interpersonali influenzano direttamente le modalità con cui ricostruiamo mentalmente la realtà. Questi processi continuano per tutta la nostra esistenza, ma hanno un'importanza cruciale soprattutto nelle prime fasi*



dello sviluppo. [La mente relazionale – Daniel J. Siegel, Raffaello Cortina Editore, 2001]

Questa tesi, supportata anche dalle nuove scoperte delle neuro-scienze, è sostenuta da corposi studi che fanno riferimento alla teoria dell'attaccamento [J. Bowlby, 1989 e 2000].

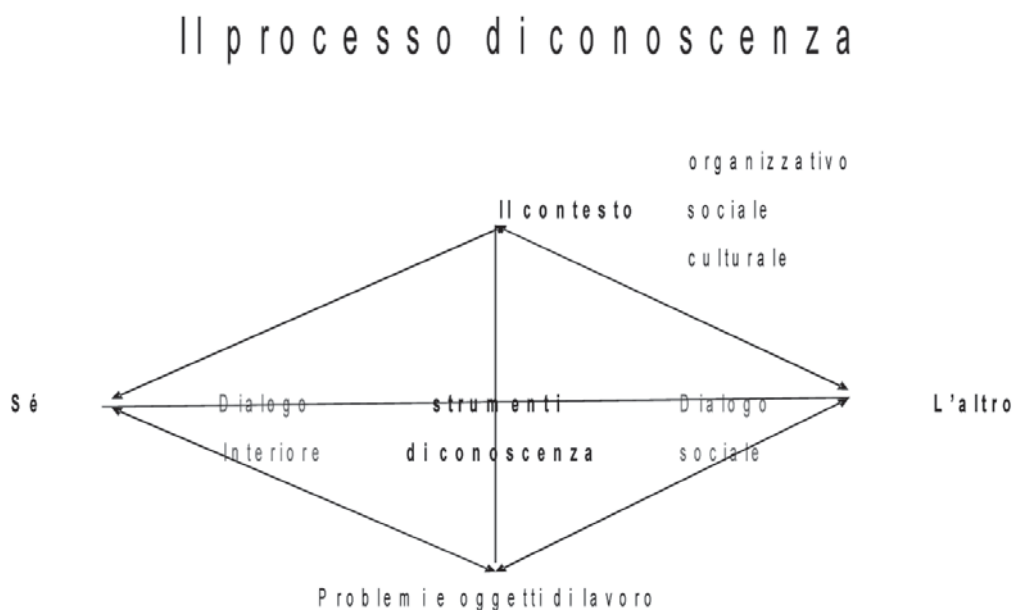
### 3.6 Soggetti attivi

Si può ben capire come nell'ambito di una visione costruttivista il soggetto rivesta un ruolo attivo nella costruzione della propria conoscenza.

Nessuno può apprendere al posto di un altro.

Motore del conoscere è il percepire problemi.

Lo schema seguente offre una sintesi della dinamica di conoscenza:



Tratto da A. Orsenigo, , *Formazione, risorsa critica della nostra società*  
i "Spunti" n.8, ottobre 2005, Studio APS, Milano.

Oltrechè dipendente dalla struttura e dalle caratteristiche del soggetto conoscente, va sottolineato come ogni conoscenza sia segnata socialmente, storicamente, culturalmente (B.M. Varisco, 1995). Ogni individuo, cioè, nel costruire la propria conoscenza del mondo è influenzato dal periodo storico, dalla società, dal contesto culturale in cui vive.

Ciò che possiamo dire del mondo e della nostra esperienza di esso lo possiamo dire “per interposto discorso”, come diceva Galilei. Vale a dire grazie a linguaggi e concetti che apprendiamo dagli altri.

D'altro canto il verbo costruire deriva dal latino *construere*, composto di *cum*, con, e *struere*, edificare, contiene la nozione di fare qualche cosa (edificare) insieme a qualcun altro [Cfr. Bolelli T., *Dizionario etimologico della lingua italiana*, TEA UTET, Milano 1994].

In questa dinamica primario e fondamentale è il rapporto tra madre e bambino.

La relazione madre bambino è determinante per lo sviluppo della funzione riflessiva, la capacità di leggere la mente dell'altro e di formarsi una teoria della mente che permetterà di dare senso anche alla nostra mente.

Fonagy [P. Fonagy, 2002] descrive la relazione tra bambino e genitore come l'unica fonte di informazioni per il bambino sui suoi stati interni, sul suo modo di funzionare.

La madre riflette, rispecchia, l'ansia del bambino e in questo modo organizza la sua esperienza, gli permette di conoscere quello che sta provando.

Questo rispecchiamento non deve essere troppo preciso, fallisce se c'è troppo poca distanza, se la paura viene rimandata come tale. La distanza nella restituzione del sentimento, permette al bambino di sviluppare un processo di simbolizzazione.

Il pensiero simbolico origina da una buona sintonia nella relazione tra madre e bambino.

La capacità di rappresentarsi la madre come una persona con propri obiettivi e con interessi separati dai suoi è alla base dello sviluppo della comunicazione, della comprensione e della memoria.

In sintesi, alcuni “nodi” del modello costruttivista

- ogni apprendimento è un processo di auto-regolazione di un Sistema cognitivo (Piaget, vonFoerster, Varela e Maturana), è un processo attivo del soggetto che conosce;
- gli apprendimenti sono legati e connessi a un contesto (G. Bateson)
- ogni apprendimento avviene in una rete di scambio interindividuale, sociale, culturale (in questa direzione può essere ripreso il concetto di area di apprendimento prossimale di Vygostkij)
- ogni cognizione è modulata dall'affettività e viceversa (W. Bion; D. Meltzer; Green)
- le intelligenze sono “plurali”, vi sono tanti tipi di intelligenze in rapporto ai diversi “media” in cui maturano (Olson, Gardner)
- le conoscenze non sono “oggetti” collocati nel cervello dei singoli individui, ma sono costruzioni relazionali (Bateson, Bruner).

### 3.6 Apprendere

Possiamo partire dall'idea che apprendere significa trasformare propri schemi mentali consolidati, le proprie rappresentazioni, per crearne di nuovi che ci permettono di risolvere, comprendere, affrontare situazioni nuove: uscire dal già noto.

Gli apprendimenti consolidati diventano strutture mentali che tendono a ripetersi in modo sempre uguale, cioè abbiamo delle soluzioni (una formula matematica, un modo di comportarci, dei processi logici, dei punti di vista, ecc.) che in passato hanno funzionato per affrontare, comprendere, risolvere determinate situazioni.

In questo caso, la situazione, le esperienze, la realtà che stiamo vivendo viene adattata ai nostri schemi, la riconduciamo ai nostri schemi consolidati.

Come dice lo psicologo sociale Orsenigo: *"La disponibilità di soluzioni già sperimentate con successo ci spinge, generalmente in modo inconsapevole, a costruire rappresentazioni delle questioni, dei vincoli e delle risorse coerenti con quelle soluzioni ..."* [A. Orsenigo, *Formazione risorsa critica della nostra società*, in Spunti n. 8, 2005, p.31].

Se queste comprensioni però non bastano più, se ciò che dobbiamo affrontare è nuovo per noi, allora bisogna uscire dalle routines, dagli schemi, per costruire rappresentazioni nuove o per cambiare la propria personalità: in questa trasformazione consiste l'apprendere.

### 3.7 L'importanza degli errori

Gli errori costituiscono non tanto degli smacchi ma opportunità feconde per apprendere: *"... L'unico modo per risalire al sistema di premesse implicite in base a cui l'organismo opera è metterlo in condizioni di sbagliare e osservare come corregge le proprie azioni e i propri sistemi di autocorrezione"* (G. Bateson, 1977).

D'altro canto il verbo errare significa sì sbagliare, ma anche andare vagabondando ed esplorando.

Per questo gli errori, invece che come situazioni umilianti da evitare e frettolosamente rimuovere, vanno accolti volentieri e con... umorismo. (M. Sclavi, 2000).

Come ci ricorda Rosalba Conserva: *"Chi si occupa della crescita intellettuale e sentimentale dei giovani dovrebbe essere sensibile a forme naturali, "innocenti" ed "errate" di pensiero, eppure gli insegnanti spesso non si accorgono che negli accostamenti insoliti di parole e concetti si sta facendo strada nel pensiero dei loro studenti un'intuizione originale, e lasciano, per dir così, che si perdano nel bosco"* (R. Conserva, 1996, p.11).

## SCHEDA ATTIVITÀ 2: METAPLAN

Il Metaplan è una tecnica di discussione visualizzata che permette di far agire un gruppo, anche numeroso, intorno a temi, problemi o frasi stimolo predefinite.

Viene considerato uno strumento di partecipazione coinvolgente, democratico e creativo, sperimentato con successo anche in ambito didattico. In questo contesto proponiamo come esempio una applicazione sui diritti degli under 18.

**Fascia di età:** 10 anni - adulti

### **Caratteristiche del metodo:**

- consente l'espressione di tutti i partecipanti superando gerarchie e preconcetti
- stimola l'ascolto e l'attenzione alle idee altrui
- permette di cogliere un insieme di punti di vista su un argomento
- facilita l'espressione di una grande quantità di idee
- consente tempi brevi di elaborazione
- conclusione del lavoro in un tempo accettabile

### **Materiali**

Pennarelli, cartellini post-it grandi di colori diversi, fogli grandi, lucidi.

### **Fasi di lavoro**

- 1. Presentazione del lavoro.** Il conduttore illustra brevemente gli obiettivi e le caratteristiche del Metaplan e definisce la frase-stimolo, la domanda, il problema su cui lavorare. Nel nostro esempio "I diritti dei minori negati/riconosciuti".
- 2. Organizzazione dello spazio di lavoro.** Le pareti dell'aula devono essere suddivise in tante zone quanti sono i gruppi di lavoro. Nel nostro esempio si allestiscono due pareti una con un cartello "diritti negati" l'altra con un cartello "diritti riconosciuti".
- 3. Elaborazione delle idee e compilazione dei cartellini.**
  - Ogni partecipante è dotato di un pennarello e di un numero di cartellini predefinito. Il numero dei cartellini da assegnare sarà calcolato in modo che si possano attaccare dai 35 ai 40 cartellini sotto ciascuna "frase stimolo".
  - Sulla base della domanda-stimolo i partecipanti scrivono *individualmente* una idea-chiave su ogni cartellino, in stampatello, a caratteri grandi e con non più di sette parole.

Quando tutti hanno terminato, i cartellini compilati vengono attaccati sotto la frase stimolo.

*Per continuare l'esempio sui diritti: scrivere su 2/3 post-it tre diritti che ritieni ottenuti da te e in genere da coloro che appartengono alla stessa fascia di età e vivono in questo contesto sociale; scrivere su 2/3 post-it di colore diverso tre diritti su cui è necessario soffermare l'attenzione perché scarsamente presi in considerazione o violati riferendosi sempre alla stessa fascia di età. Le osservazioni possono riferirsi a diritti negati o affermati in generale o riguardare particolari categorie che vanno esplicitate (bambini migranti, bambini disabili...).*

- 4. Classificazione dei cartellini.** Il gruppo ordina i cartellini secondo criteri che si dà liberamente. Se compaiono due cartellini con la stessa idea ne viene scartato uno. I cartellini con frasi lunghe più di sette parole, vanno scartati (con una certa flessibilità da parte del conduttore). Quando si concorda un criterio questo viene scritto su un cartello colorato e si appende sopra gli elementi che lo qualificano. Un criterio può essere cambiato se ci si accorge che non funziona. Non ci sono vincoli al numero di cartellini che costituiscono un insieme. È vietato criticare le idee su cui si lavora.

Per continuare l'esempio sui diritti: si formano due sottogruppi; gruppo a) diritti negati/trascurati, gruppo b) diritti riconosciuti/affermati.

Si nomina un facilitatore ( se il tempo è limitato questo ruolo va supportato dal conduttore) che ha il compito di mettere in pratica le indicazioni del gruppo che: legge i post-it e stabilisce liberamente dei criteri di classificazione ( oppure li raggruppa in base alle 4 parole chiave della CRC (Convention on the Rights of the Child - Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia): sopravvivenza, protezione, sviluppo, partecipazione).

- 5. Scelta delle idee più rilevanti.** Ciascun partecipante ha a disposizione 10 voti da assegnare alle idee che ritiene più rilevanti, interessanti ecc.

Questi 10 punti devono essere assegnati secondo modalità personali (potrà assegnare 5 punti a due sole idee oppure 2 punti a 5 idee, ecc.). La votazione viene effettuata aggiungendo dei numeri su ciascun cartellino. Si conteggiano i voti e si ordinano le idee di ciascun criterio dalla più votata alla meno votata.

- 6. Comunicazione.** Il sottogruppo confeziona una comunicazione/riflessione, motivando i criteri di raggruppamento e nomina un relatore che illustra al gruppo intero i risultati del lavoro.
- 7. Confronto.** Il conduttore organizza una discussione finale in cui si confrontano le idee espresse (nel nostro esempio) dai ragazzi con i diritti enunciati nella CRC.

Relazione di approfondimento sulla CRC e riflessioni sulle somiglianze e differenze individuate tra il lavoro degli studenti e il testo della CRC. Questa attività di esempio mette in evidenza l'importanza di contestualizzare sempre una tematica, così come un documento formale, come la CRC, in relazione sia alle problematiche globali sia a quelle locali che fanno parte del vissuto esperienziale delle persone.

[Tratto con modifiche da Daniela Invernizzi, " Cittadini under 18" Collana Crescendo, Emi, 2004]



## Apprendere il nuovo. Sorpresa e apprendimento

### 4.1 Domande aperte, domande chiuse

In un mondo che appare complesso, confuso, difficile da decifrare è importante che tutti, bambini e adulti, possano fare esperienza che comprendere le cose - e comprenderle insieme agli altri - si può.

Le esperienze di Educazione Ambientale e alla Sostenibilità dovrebbero tra le altre cose costituire per ciascuno la prova provata che non solo il mondo è interessantissimo, ma che possiamo porci domande sensate e che possiamo sviluppare strategie per costruire interpretazioni, per comprendere le cose che ci sembravano oscure.

Anche se, poi, come sappiamo, ogni atto di conoscenza, ogni fascio di luce, nel momento stesso in cui ci consente di vedere qualcosa, crea nuove zone d'ombra.

È per questo che si dice che nessuna conoscenza è eterna, certa, oggettiva per sempre e vera in ogni contesto.

Ed è per questo che è utile imparare non solo a conoscere, ma anche a chiederci come conosciamo: per renderci conto dei punti ciechi della nostra conoscenza e cogliere così limiti e potenzialità dei nostri modi di guardare e di capire, introdurci ad una reale capacità di pensiero critico.

Questa modalità di pensiero la chiamiamo **meta-cognizione** ed è fondamentale per riuscire ad apprendere dall'esperienza.

Dicevamo dell'importanza di porsi domande: quelle che servono sono **DOMANDE APERTE** che indagano realmente aspetti non conosciuti della realtà, che mettono in moto ricerche, dialoghi tra le persone intorno ai fenomeni, che invitano a osservare e a costruire ipotesi e a tornare ad osservare ancora. Mentre le **DOMANDE CHIUSE** in realtà contengono già in sé stesse le risposte (sovente a scuola - ahimè - si fanno principalmente domande di questo tipo).

Come dice in modo un po' provocatorio lo scrittore Peter Hoeg nel suo romanzo "I quasi adatti": " ...Forse al mondo ci sono solo due tipi di domande. Quelle che fanno a scuola, dove la risposta è nota in anticipo, domande che non vengono poste per saperne di più, ma per altri motivi. E poi le altre, quelle del laboratorio. Dove non si conoscono le risposte e spesso nemmeno la domanda, prima di porla...".

A questo proposito un breve racconto:

un gruppo di ragazzi accompagnati da un educatore percorrono il territorio intorno a Pracatinat. Tutto è coperto da una coltre di neve fresca. Ad un certo punto, un ragazzo individua alcune impronte e chiede all'educatore quale animale le abbia



lasciate. L'educatore, anziché rispondere direttamente alla domanda, raduna intorno alle tracce tutto il gruppo e chiede come si possa stabilire se quei "buchi" nel terreno siano davvero impronte piuttosto che l'effetto della caduta di blocchi di neve dai rami degli alberi. Inizia una discussione, pareri diversi si accavallano, si osserva, vengono richiamate esperienze e cose che si sanno (qualcuno racconta di quando è andato ad accompagnare in montagna uno zio cacciatore). Il gruppo concorda sul fatto che la regolarità delle impronte (fila continua, distanze regolari, ecc. ...) ci dice che quei buchi non sono il frutto di eventi casuali, ma sono stati lasciati dal passaggio di un animale. La regolarità ed il movimento rinviano alla vita, al vivente [e qui sarebbe interessante riflettere su cos'è che caratterizza la vita, così come faceva Bateson confrontando con i suoi studenti un granchio ed un orologio].

Naturalmente a questo punto tutti vogliono sapere di "quale" animale si tratta. L'educatore invita ad osservare ancora e meglio. Si vede così quanto sono grandi le impronte, se vi sono segni particolari (ad esempio, cuscinetti sotto le zampe o unghie e come sono disposte), come sono orientate - andava di qua o di là? - quanto sono profonde, l'ampiezza della sequenza delle 4 zampe. E così si ricava la grossezza dell'animale, se è pesante o leggero; dalla disposizione delle impronte si capisce il tipo di andatura: per es., se procede su una stessa linea oppure in altro modo. "La volpe ad esempio cammina proprio così" (l'educatore mima le andature di animali diversi e così si discute quali sequenze lasciano i diversi modi di muoversi, ma si parla anche delle strategie degli animali in rapporto al fatto che siano predatori o predati, ecc. ....). Si conviene che in effetti potrebbe essere una volpe. Ci si stupisce: "chi aveva mai pensato a queste cose", "ma la volpe è davvero così piccola? A vederla in TV sembra un animale grosso", ecc.. Quando le conclusioni a cui si è giunti soddisfano, saziano la curiosità (la nostra innata epistemofilia), si riprende il cammino, fino alla prossima traccia, al prossimo segno che attira l'attenzione. Ed allora riparte la spirale del ragionare collettivo.

Nel racconto si vede come l'apprendere sia un processo a più livelli: si assiste alla produzione di un discorso intorno a domande aperte, a partire da sorpresa, spiazzamento, in cui le rappresentazioni - diversi tipi di rappresentazioni - dei ragazzi si esplicitano, vengono messe alla prova; si costruiscono significati, interpretazioni, rappresentazioni comuni, attraverso tentativi di rapporto con il contesto e con la "realtà" e di messa a punto di strategie.

L'adulto ed il gruppo nel suo insieme svolgono una funzione di supporto, di sostegno, che aiuta a sopportare l'ansia di non aver subito la risposta e di avere la ragionevole fiducia di arrivare a scoprire e capire qualcosa.

Per apprendere cose nuove bisogna far posto nella nostra mente (in un certo senso bisogna disimparare): andare al di là di ciò che è usuale, di ciò che sappiamo già,

come ci indica il racconto Zen "La tazza di te":

Nan-in, un maestro giapponese dell'era Meiji (1868-1912), ricevette la visita di un professore universitario che era andato da lui per interrogarlo sullo Zen.

Nan-in servì il tè. Colmò la tazza del suo ospite, e poi continuò a versare.

Il professore guardò traboccare il tè, poi non riuscì più a contenersi. "È ricolma. Non ce n'entra più!".

"Come questa tazza, " disse Nan-in " tu sei ricolmo delle tue opinioni e congetture. Come posso spiegarti lo Zen, se prima non vuoti la tua tazza?" ["101 storie Zen", a cura di Nyogen Senzaki e Paul Reys, Adelphi, Milano, 1973].

## 4.2 Come uscire dal già noto per costruire nuove conoscenze?

Per dirla con Piaget, si tratta di passare da una dinamica di assimilazione ad una di accomodamento.

L'assimilazione è una modalità di affrontare le situazioni sintonica con le forti spinte a ripetere presenti nella nostra società. In effetti le organizzazioni e le nostre menti sono piene di soluzioni in cerca di problemi. La disponibilità di soluzioni già sperimentate con successo ci spinge, generalmente in modo inconsapevole, a costruire rappresentazioni delle questioni, dei vincoli e delle risorse coerenti con quelle soluzioni ..."[A. Orsenigo, Formazione risorsa critica della nostra società, in Spunti n. 8, 2005, p.31].

Se queste comprensioni però non bastano più, allora bisogna uscire dalle routines, dagli schemi, per costruire rappresentazioni nuove: in questa trasformazione consiste l'apprendere.

Trasformazioni naturalmente che sono possibili - paradossalmente – solo all'interno di vincoli (per es., le conoscenze o le forme di attaccamento consolidate).

Trasformazioni che mettono capo nuovamente a nuovi modelli e schemi.

In questo senso l'apprendere è strettamente legato al **dis-apprendere**...

È importante la decostruzione (di schemi, stereotipi, idee consolidate) che avviene durante l'elaborazione, cioè nell'occasione di interazione e scambio tra soggetti.

Si può dire che **disimparare** (ed apprendere a disimparare) è altrettanto importante che costruire nuove conoscenze.

Anzi se in qualche modo non "viene fatto posto" e non si rimette in gioco ciò-che-si-sa-già è difficile sviluppare pensieri innovativi.

Sono molto importanti nelle attività educative la SORPRESA e lo STUPORE.

La capacità di vedere i limiti di ciò che si sa o di come si agisce.

Andare in luoghi diversi da quelli soliti di vita promuove conflitto (cognitivo, motorio, sociale, affettivo), un conflitto molto importante per vedere le cose e vedere sé stessi con occhi diversi.

Così come è importante proporre attività che facciano vedere in modo nuovo luoghi e situazioni quotidiani che ormai non ci sorprendono più: ad esempio cercare le tracce degli animali che vivono nel quartiere o creare una ragnatela di fili colorati nell'aula, provandosi a muovere come una mosca nella tela del ragno oppure provare a muoversi nella nostra città su una sedia a rotelle, per sperimentare in prima persona le barriere architettoniche.

Spiazzamento, sorpresa, stupore. Sensazione di disorientamento, di perdita di riferimenti noti, di sorpresa.

Essere in situazione di spiazzamento costituisce soprattutto (forse proprio perché si è "spaesati") una condizione fertile per guardare con un altro sguardo, teso a comprendere più che a giudicare.

Essere spiazzati permette anche di capire il proprio punto di vista, e di "vedere" se stessi, nella situazione, ma da un altro punto di vista. Un tipo di spostamento che Marianella Sclavi descrive sinteticamente ma con efficacia: *"Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista"* [M. Sclavi, 2000]. Lo spiazzamento aiuta a fare questo.

Nel momento in cui si vive una situazione di spiazzamento, proprio perché siamo in una situazione che ci ha sorpresi, è più facile che non abbiamo una soluzione pronta e perciò che non applichiamo nostri modelli o schemi operativi soliti, siamo in una condizione favorevole per poter apprendere perché oltre a vivere la situazione (emotivamente e razionalmente), cerchiamo di capirla, ci poniamo domande, riflettiamo, cerchiamo risposte.

Quindi, come uscire dal già noto?

Si tratta di allestire situazioni di apprendimento in cui siano possibili tre ordini di processi:

- In primo luogo, la sperimentazione di processi di conoscenza ed azioni differenti dalle routines, dissonanti.
- In secondo luogo, la messa in atto, il riprodurre da parte dei partecipanti strutture e processi consolidati. Cioè la messa in scena del loro modo di conoscere, rappresentarsi e trattare i problemi.
- Infine, la facilitazione di riflessioni sul modo di rappresentarsi e trattare gli oggetti di lavoro.

Siccome però affrontare l'ignoto, essere aperti a imparare, è bello ma crea anche ansia, tocchiamo con mano come in realtà apprendere implichi una forte ed importante dimensione emotiva.

È importante allora allestire SETTING, AMBIENTI EDUCATIVI in cui sia possibile si

fare esperienza, ma in modo "protetto", all'interno di condizioni che consentano di contenere l'ansia: ad es., la chiarezza delle consegne, dei tempi, circoscrivere l'ambito di attività, soprattutto se si è all'aperto, impegnare bambini e ragazzi in compiti che sono alla loro portata, utilizzare dispositivi metodologici e attività semplici, chiarire a cosa si collega ciò che stiamo per fare e cosa seguirà – contestualizzare - ecc. sono tutti apprestamenti che consentono di contenere l'ansia e di sviluppare esperienze.

È pertinente a questo proposito il concetto di area prossimale proposto da Vygotskij, il quale parlando di come apprendono i bambini individua una zona di sviluppo attuale che corrisponde alle capacità che ha il bambino di risolvere dei problemi da solo, e una zona di sviluppo prossimale che corrisponde alle possibilità che ha il bambino di risolvere un problema, aiutato da un adulto o da un pari con maggiori capacità.

Secondo Vygotskij, l'educatore dovrebbe proporre al bambino problemi di livello un po' superiore alle sue attuali competenze, ma comunque abbastanza semplici da risultargli comprensibili; insomma, all'interno di quell'area (l'area di sviluppo prossimale appunto) in cui il bambino può estendere le sue competenze e risolvere problemi grazie all'aiuto degli altri.

Con l'aiuto degli altri si impara quando si è spinti al di là della propria conoscenza, ma solo all'interno di un raggio (area di sviluppo prossimale) che è alla nostra portata, data la conoscenza e le abilità che siamo in grado di mettere in atto nello svolgimento di un compito.

Disponibilità ad apprendere. Sovente si parla di come motivare o interessare i bambini e i ragazzi. Nozioni come interesse, motivazione, desiderio, si accavallano, senza sapere bene di quali contenuti riempirli. In realtà è forse più appropriato parlare di **investimenti affettivi**. La sorpresa, così come esplorare, ricercare, farsi domande intorno a ciò che non si conosce, ma anche sentirsi protagonisti, l'occuparsi di questioni rilevanti, stimola importanti investimenti affettivi.

Si tratta di sostenere quella che Freud chiamava l'innata epistemofilia che è in ciascuno di noi.

Si conosce nella relazione e tramite la relazione con l'altro.

Il bimbo piccolo costruisce la sua mente e le sue rappresentazioni nel rapporto con la madre che continuamente gli parla e contiene i pensieri cattivi.

La mente è una realtà relazionale e collettiva come ci ha insegnato Bateson

È fondamentale per imparare che una funzione di ascolto, di facilitazione, sia esercitata da qualcuno (madre, educatore, ...). È importante essere accolti, poter far conto su un aiuto, una sponda, per costruire pensieri.

Si può dire che gli "altri", l'interazione con gli altri, modellano il nostro cervello, la forma e funzionamento del sistema cervello/ mente.

Naturalmente vale anche l'inverso: il modo di funzionare del bambino, per esempio, attiva il modo di funzionare dei genitori. È un rapporto circolare basato sulla sintonizzazione tra le menti.

Il bambino è strutturato in modo da poter accoppiare la propria mente a quella dei genitori.

Dice Siegel: "Le funzioni regolative intrinseche della crescita del cervello sono adattate in maniera specifica per essere accoppiate, attraverso comunicazioni emozionali, alle funzioni regolative di cervelli adulti più maturi, di persone 'che sanno di più' ...".

Questa sembra essere una strategia fondamentale generale di apprendimento culturale, che non avviene in cervelli singoli ma in **comunità di cervelli** [Trevarthen, 1990].

Il ruolo degli altri nel cambiare, nell'apprendere è molto importante non solo nei primi anni di vita, ma anche successivamente.

Per apprendere e cambiare vi è necessità che vi siano altri capaci di sintonizzazione, di aiutare ad integrare (pensieri, emozioni), a narrare, a modellizzare.

Le relazioni di attaccamento sicuro - che si basano su comunicazioni tra emisferi destri dei nostri cervelli, su riflessione e funzioni narrative - sono il modello relazionale da sostenere e di cui prendersi cura anche nelle organizzazioni, in modo da attivare un clima organizzativo *mentalizzante*.

In tutto ciò riveste grande importanza l'interpretazione del proprio ruolo da parte dell'insegnante nei termini di "facilitatore" ovvero di persona che:

- ascolta
- offre un punto d'appoggio, un ancoraggio (supporto, aiuto)
- aiuta a vedere legami
- aiuta a valorizzare e a valorizzarsi
- aiuta a pensare insieme (*reflector*)
- mette in rapporto e in dialogo con altre parti del territorio (istituzioni ma non solo)
- rinvia al "principio di realtà".

## Capitolo 5

# Progettare con i ragazzi

La nostra mente è fatta per notare differenze e per cercare soluzioni a problemi [Bateson, Bruner, Minsky, Siegel].

Ciò che si discosta dal già conosciuto, che mette in crisi gli schemi consolidati, fa da innesco e motore ad un processo di ricerca di nuovi equilibri, di nuove comprensioni, in una spirale che non ha mai fine, ma che tutto sommato coincide con il vivere stesso.

Inoltre lavorare per problemi consente e sostiene il lavorare insieme, così come, viceversa, il lavorare insieme, la costruzione di un pensiero collettivo, consente di affrontare, di chiarire e, a volte, di risolvere problemi (non sempre: vi sono anche problemi che non hanno soluzione e che quindi possono solo essere gestiti).

È quindi molto interessante adottare a scuola un **metodo di lavoro con i ragazzi per problemi e per progetti**.

Problemi naturalmente che innanzitutto siano visti e reali – ci sono in giro un sacco di soluzioni in cerca di problemi ! – e che lo siano innanzitutto per i ragazzi.

Cosa vuol dire lavorare insieme intorno ad un problema? Il “problema” viene trattato sovente come sinonimo di disagio, difficoltà. Proviamo a vedere la differenza tra questi termini.

**Un disagio** è un vissuto negativo, di mal-essere, che si stenta a mettere a fuoco e a cui si stenta a dare un contorno, una forma. L'individuo, il gruppo, l'organizzazione si rappresentano la mancanza di qualche cosa, la distanza da una condizione desiderata. È difficile - per i soggetti, per la loro organizzazione, per la loro comunità - darne un significato. Un disagio dà luogo ad un domanda individuale e sociale.

**Il problema**, invece, può essere definito come un qualcosa di più chiaro e articolato rispetto al disagio o al desiderio. Nel problema sono delineati differenti elementi, spesso rappresentabili in forma di narrazione, posti tra loro in relazione causale.

**L'oggetto di lavoro**, infine, può essere definito come il problema, o la parte del problema, sul quale decidiamo di intervenire (problemi, quindi, di cui ci prendiamo cura).

I problemi sono molteplici, spesso difficili da individuare. Un problema non esiste di per sé, ma è una costruzione cognitiva, individuale e sociale: ha bisogno di essere pensato per esistere. Costruire un problema è un processo, richiede un lavoro e questo lavoro è sempre un lavoro sociale (anche quando sembra del tutto individuale ed intimo).

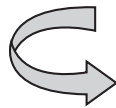
Solo alcuni problemi possono poi diventare **obiettivi** e questi, quasi per definizione, devono essere conseguentemente "circoscritti" e "prendibili".

Inoltre, un problema può non restare tale per sempre, o, per lo meno, non è detto che rimanga sempre uguale a sé stesso. Ad uno sguardo attento essi non sono oggetti statici, ma risultano essere anche, o piuttosto, degli elementi dinamici, instabili. I problemi sono in divenire e vanno collocati su un asse temporale.

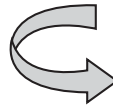
Quando si lavora per progetti, è necessario quindi effettuare un passaggio da semplici DOMANDE, DISAGI, DESIDERI a PROBLEMI e, poi a OGGETTI di LAVORO ed OBIETTIVI più circoscritti e "prendibili".

da DOMANDE,

**DISFUNZIONI, DESIDERI**



a **PROBLEMI**



a OGGETTI di LAVORO  
ed **OBIETTIVI** più  
**circoscritti** e "prendibili"

**Fase della messa a fuoco del problema di cui ci si vuole occupare**  
**Una lista di domande a cui gli studenti possono rispondere**

Cosa significa secondo noi occuparsi di questa questione?

In cosa consiste?

Come si configura qui sul nostro territorio ed in rapporto e dinamiche più generali?

Come la possiamo descrivere? Sulla base di quali dati?

Chi riguarda, chi coinvolge, in che modo?

Che rapporto c'è fra la questione e me?

E fra le azioni dei diversi soggetti?

Chi può fare qualcosa?

Se vi sono cose che andrebbero fatte, perché non si fanno? Cosa ostacola?

Che vantaggio abbiamo a lavorare su questo problema, individualmente e socialmente?

Chi si dovrebbe coinvolgere nel costruire il problema e nel lavorarci su?

E come?

(Il problema va ridefinito via via che si entra in rapporto e si collabora con nuovi interlocutori).

Per iniziare a trattare un problema è necessario riuscire a vederlo in modo nuovo e creativo.

E come dicevamo l'unico modo per risalire al sistema di premesse implicite in base a cui l'organismo opera e pensa è metterlo in condizione di sbagliare e osservare come corregge le proprie azioni e i propri sistemi di autocorrezione [Gregory Bateson].

La sociologa Marianella Scavi propone 7 regole per ascoltare veramente e per vedere le cose in modo nuovo:

1. *Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.*
2. *Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.*
3. *Se vuoi comprendere quello che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi nella sua prospettiva.*
4. *Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su ciò che vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.*
5. *Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perchè incongruenti con le proprie certezze.*
6. *Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasione per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.*
7. *Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato d ascoltare l'umorismo viene da sé.*

Occuparsi di problemi relativi all'ambiente di vita ha anche il valore aggiunto oltrechè di sentirli come qualcosa di personale, che ci riguarda, di significativo ed importante – e quindi essere motivante - di consentirci di affrontare la complessità.

Complessità che, da un lato, è data dalla multidimensionalità e dal mutamento nel tempo dei fenomeni e degli oggetti di conoscenza, che li rende irriducibili agli schematismi propri di ogni modello interpretativo; dall'altra è insita nel rapporto tra soggetto e oggetto, che è tale per cui vi è sempre una distanza tra i due termini. Il soggetto pensa sempre per modelli analogici, in cui la mappa non è mai il territorio: "L'ambiente esterno se fosse concepibile in sé, sarebbe muto o cacofonico: diventa invece molto loquace e dà ordine al discorso in presenza di apparati in grado di decodificare in modo utile i suoi mille segnali confusi, di



mettere in comunicazione l'esterno con l'interno, di trasformare insomma il rumore in informazione" [A. Milanaccio, 1985].

Ciò significa anche che la complessità così intesa implica **una pluralità insopprimibile di differenti "punti di vista"**: vi sono ad esempio tanti ambienti quanti sono i sistemi di riferimento e, in particolare, i sistemi biologici e cognitivi. Così come vi sono tanti problemi e modi guardare ad essi quanti sono i soggetti che li vivono e se ne occupano.

Lavorare per problemi e per progetti ci fa entrare in rapporto con la complessità e consente di costruire conoscenze adeguate a leggere e interpretare e gestire fenomeni e processi complessi. Da un lato saperi relativi ai fenomeni e ai processi, dall'altra saperi su di sé, su come si conosce, sulla socialità del processo di sapere (metacognizione).

Proviamo a vedere più da vicino cosa significa progettare.

Partiamo da un pensiero: *"Perché si fanno progetti? Per introdurre nella nostra società qualcosa di non acquisito. Lavorare per progetti implica lavorare con modalità che consentano di costruire ciò che non c'è"* [F. Olivetti Manoukian].

Sul piano metodologico si tratta di definire obiettivi, rapportare risorse e modalità agli obiettivi, monitorare e valutare in itinere ciò che si sta facendo, prendersi cura dei risultati e della loro formulazione, essere chiamati a rispondere socialmente del proprio lavoro e a dover comunicare.

In questo processo, nel vivo del tentativo di occuparsi di aspetti problematici della realtà, si costruiscono *action competences* come quelle di cui si è parlato nella Premessa.

Ma progettare non è solo né innanzitutto una questione tecnica e procedurale. Importante è la dimensione emotiva. Orsenigo ha esplorato e formalizzato i contenuti emotivi del progettare, articolando il suo discorso intorno ad alcune coppie dialogiche [A. Orsenigo, in F. D'Angella e A. Orsenigo (a cura di), *Progettare: alcuni nodi critici*, in *La progettazione sociale*, EGA, Torino, 1999]. In sintesi e rinviando per approfondimenti al testo originale, vediamo i punti salienti di questa riflessione dialogica.

## TRA il FUTURO e il PASSATO

Progettare è una attività simbolica, nel senso che è sostanzialmente manipolazione di segni e simboli, lontana per molti versi dall'esecuzione di programmi di altri.

Progettare rimanda all'anticipare, al potersi rappresentare mentalmente ciò che non c'è, al rendere quindi presenti nella nostra mente oggetti, situazioni, relazioni che ancora non esistono o prolungarne l'esistenza.

Attraverso i progetti ci è possibile rappresentare una costruzione di futuro.

Si pensano passaggi più o meno complessi per giungere ad uno o più obiettivi.

Nel progettare è inscrito il rinvio della soddisfazione (ciò comporta un forte investimento emotivo).

Questa distanza nel tempo del prodotto può assumere un carattere persecutorio.

Il progettare si rapporta anche con il PASSATO.

Per poter immaginare un futuro e attrezzarsi per affrontarlo è necessario avere una storia.

Senza passato non ci sono radici e quindi non c'è possibilità di crescere e proiettarsi nel domani.

Il ricordo di esperienze positive ci può aiutare a sopportare l'incertezza.

Esperienze negative possono paralizzarci.

Per contro, per poter progettare, serve anche la capacità di tagliare con il passato, di rinnovarsi.

#### TRA il DESTINO e il CASO

Spesso le persone si sentono costrette in situazioni senza via d'uscita in cui non si può fare nulla.

In altri casi si pensa che le situazioni in cui si è immersi non abbiano e non seguano alcuna logica, siano abbandonate al caso.

Si appartiene ad una cultura che ci consente di interpretare e comprendere, ma anche ci dà la sensazione di essere incatenati ad un destino, di dover muoversi su binari prestabiliti.

Servono incoraggi: partire da esperienze e da progetti di altri che ci hanno preceduto.

Servono vincoli per poter progettare.

D'altra parte per progettare è essenziale che ci sia spazio per il caso, serve scompaginare un ordine esistente.

#### TRA il GENERARE e il LASCIARE

Nel progettare ciascuno crea dentro di sé qualcosa che prima non esisteva, per poi realizzarlo nel mondo esterno.

In termini simbolici facciamo qualcosa di molto vicino al generare: concepiamo un'idea. Dopo un periodo variabile di gestazione, mettiamo al mondo un prodotto, il progetto.

Il generare comporta il misurarsi con le ansie connesse alla propria fertilità (individuale, di coppia, di gruppo).

Cosa sono o siamo in grado di costruire? Sono in grado di produrre qualcosa di apprezzabile, qualcosa che sia in grado di resistere alla corrosività delle critiche, alle invidie, alle sue stesse fragilità, all'ospitalità dell'ambiente a cui è destinato?

Ancora più radicalmente il progettare mette a confronto con la temuta incapacità di costruire comunque qualcosa, collegando e lasciando che si connettano pezzi di conoscenza, di affetti e di ragione.

D'altro canto il piacere di generare nella mente e poi forse anche nella realtà, uno specifico, originale prodotto, ripaga delle sofferenze della gestazione.

Si generano figli attraverso le relazioni, ma anche i progetti sono costruiti grazie a relazioni con persone e gruppi, a relazioni tra esperienze ed idee, che possono fertilizzarsi o restare sterili belle magari in sé, ma incapaci di mettere al mondo qualcosa di nuovo.

La capacità di suscitare interesse, la piacevolezza di questi compagni e questo compagne, stare bene con gli altri, creare un buon clima di lavoro, è di fondamentale importanza nel permettere di produrre progetti interessanti.

Rivestono un'importanza fondamentale la cura delle alleanze di lavoro.

Progettare significa anche "allevare": raramente ci si rappresenta la progettazione come un processo che richiede cure, investimenti, ripensamenti, pazienza e fermezza.

Fino al momento in cui bisogna essere in grado di lasciare andare i progetti, che seguano il loro destino.

Non necessariamente lo sviluppo reale di un progetto corrisponde all'idea che ci eravamo fatti.

In ogni caso è necessario accettare che diventino anche di altri.

Un ulteriore aspetto doloroso della progettazione, che viene tendenzialmente negato o minimizzato, consiste nel fatto che per progettare è necessario eliminare diverse idee, progetti, ipotesi per poterne realizzare uno.

È necessario scegliere.

## TRA il POSSIBILE e il DESIDERATO

Progettare significa tradurre desideri in prodotti reali, quindi possibili. Chi progetta si trova a confrontarsi con il rapporto conflittuale tra fantasie e possibilità.

Progettare mette a confronto con i limiti.

Ci misuriamo con limiti di origine e complessità diverse: legislativi, organizzativi, di tempo e di conoscenza, economici e di persone, di competenza ma anche limiti relativi a ciò che viene chiesto di realizzare (non è a volte sufficientemente interessante, poco o nulla condiviso).

Limiti che possono assumere carattere persecutorio.

La progettazione, ossia la capacità non solo di ideare, ma anche di realizzare un disegno prefigurato, si colloca tra desiderio e possibilità. Essa richiede la capacità di assumere una "posizione depressiva" [M.Klein, 69], sapere quindi accettare i limiti del proprio potere, rinunciando sia ad agire secondo fantasie di onnipotenza, sia a ripiegarsi su una visione di impotenza.

#### TRA il CAMBIARE e il CONSERVARE

Progettare è collegato in genere all'idea di cambiamento.

È importante invece differenziare in un progetto gli elementi o gli obiettivi di cambiamento da quelli di conservazione o restauro.

In alcuni casi i problemi non si possono risolvere, ma ciò che si può fare è conservare o restaurare.

#### TRA il PENSARE e l'AGIRE

Nel progettare accade che spesso chi è portato a pensare rifletta a lungo prima di agire, ammesso che poi agisca, mentre chi è portato ad agire entri in azione prima di pensare, ammesso che trovi poi il tempo per pensare.

In realtà la progettazione dovrebbe comportare un'alternarsi ed incrociarsi di pensiero, azioni e verifiche.

La sequenza, presentata tradizionalmente come positiva, del pensiero che comunque precede l'agire per garantirne l'efficacia, è una astrazione e per di più non sempre utile.

L'azione stessa può essere intesa come uno strumento per pensare e quindi per progettare. Essa interroga la situazione e il progettista.

Ciò fa comprendere come l'apprendere dall'esperienza non sia solo qualcosa che si gioca sul registro cognitivo/intellettuale.

Dover definire obiettivi, rapportare risorse e modalità agli obiettivi, monitorare e valutare in itinere ciò che si sta facendo, prendersi cura dei risultati della loro formulazione, essere chiamati a risponder socialmente e a dover comunicare.

Progettare con i ragazzi a scuola significa sviluppare un processo che veda almeno i seguenti movimenti o fasi (ma in realtà è uno schema che va bene anche per gruppi di adulti che operano in contesti territoriali o di lavoro):



Cosa cambia nella didattica se si adotta un metodo di lavoro per problemi e per progetti?

- si lavora in modo alternato ed integrato a gruppi, individualmente e in plenaria
- si integrano parti, saperi, discipline
- ci si occupa di problemi reali, significativi e concreti [importanza dell'aggancio all'esperienza e alla vita personale; importanza di avere un mandato sociale]
- Si stringe il cerchio azione/pensiero
- Si struttura insieme ai ragazzi un percorso di lavoro e si prendono decisioni insieme
- Si connette l'uso del tempo a scuola e l'uso del tempo "fuori"
- Si riflettere sul percorso, si valuta.

Tutto ciò è molto sintonico con quanto previsto dalle Linee guida per l'educazione ambientale del MIUR e del Ministero Ambiente:

" ..... si pensa quindi ad un approccio non solo conoscitivo, finalizzato alla conoscenza delle problematiche dello stato dell'ambiente e dei fattori di pressione che le generano, ma anche orientativo, cioè attraverso attività che sviluppino capacità cognitive, operative e relazionali in modo che i ragazzi stessi diventino costruttori delle proprie conoscenze e consapevoli dei propri cambiamenti ..." [Linee guida pag. 4].

" ...Il laboratorio didattico rappresenta la modalità operativa maggiormente utilizzata, senza escludere momenti di informazione da parte dei docenti, attività di studio personale e di gruppo, indagini e/o ricerche in archivi storici e biblioteche, comunali e/o del territorio provinciale sulla base di situazioni di compito ..."

" .... Valorizza il lavoro su compiti di realtà, il lavoro di gruppo, il lavoro cooperativo, al fine di ottenere un esito formativo ed un "prodotto" spendibile a livello personale o dalla classe, nella scuola e/o nell'ambiente extra scolastico..." [Linee guida, pag.17].

Per concludere uno schema di riferimento che si può utilizzare con gli studenti come una sorta di "guida" ad una concreta progettazione:

### **UNO SCHEMA PER GLI STUDENTI per SVILUPPARE PROGETTI**

1. tema di riferimento
2. descrivere l'idea progettuale
3. argomentare senso, ragioni e rilevanza dell'idea proposta
4. chi coinvolge? Ruolo dei diversi soggetti (singoli o organizzazioni) coinvolti
5. come realizzarla (fasi, passaggi, azioni, ...)
6. ambito territoriale
7. si aggancia e si integra con altre iniziative ed azioni?
8. Quali risorse servono
9. tempi previsti
10. prodotti attesi
11. impatto del progetto

### SCHEDA ATTIVITÀ 3: L'ALBERO DEI PROBLEMI

Questa attività è una tecnica di progettazione partecipata, molto utile per fare lavorare un gruppo di persone (non più di 12) nel comprendere meglio un determinato problema, analizzandone le implicazioni e individuandone le cause e le possibili soluzioni.

**MATERIALI:** un cartellone, pennarelli, post-it.

#### GESTIONE:

Innanzitutto, va scelto un problema di cui occuparsi. Ad esempio, potrebbe essere il seguente: come contribuire nel vostro territorio a diminuire le emissioni di CO<sub>2</sub>? **AVVERTENZA!** Per la buona riuscita dell'attività è necessario che il problema sia enunciato con precisione e sia circoscritto e concreto.

Su un grande foglio di carta (per intenderci il doppio del formato manifesto) si disegna un albero stilizzato. La proporzione delle diverse parti deve essere: un terzo la chioma, un terzo il tronco, un terzo le radici.

Il tronco rappresenta la descrizione del problema (la sua fenomenologia), le radici le cause, la chioma le soluzioni.

Per 5' i partecipanti, individualmente, scrivono su dei post-it le proprie idee circa la descrizione del problema (in cosa consiste, chi è coinvolto, come si manifesta, le sue implicazioni, ecc. ...). Attenzione: le idee vanno scritte in modo sintetico: una parola o poche parole ! Da evitare i discorsi lunghi!

Scaduti i 5' i partecipanti mettono a turno sul tronco i propri biglietti argomentando le proprie idee. Il conduttore attraverso domande cerca di far approfondire e di far discutere il gruppo.

Dopo 30' si fa una nuova fase di scrittura dei bigliettini, sempre di 5 ' questa volta appuntando idee circa le cause del problema. Poi per 30 ' si appiccicano alle radici, si argomenta e si discute.

Infine, una nuova fase di scrittura dei bigliettini e, a seguire, gli ultimi 30' di riflessione sulle soluzioni del problema intraviste dai partecipanti.

# Sviluppare indagini con gli studenti

Una volta deciso di avviare un'attività di progettazione su significative questioni ambientali e territoriali, insegnanti e studenti si trovano immersi in un processo che può essere pensato secondo una logica di **ricerca/azione**.

La ricerca/azione è un modo di fare ricerca che si fonda su una particolare concezione dell'azione sociale, vista come continuamente e strettamente connessa ad un processo di elaborazione di conoscenze, che associa i portatori di interesse della ricerca stessa.

In quest'ottica tutti i soggetti sono attivi ed "esperti", tutti sono portatori di competenze e conoscenze, e nella interazione con gli altri producono nuove conoscenze e nuove competenze.

Infatti, in un percorso di ricerca/azione tutti i soggetti partecipanti esplicitano le diverse visioni di cui sono portatori; vengono costruite insieme e, quindi, condivise, nuove rappresentazioni, in modo da consentire di vedere in modo più articolato i problemi e di formulare nuove domande; si co-progettano insieme ipotesi di soluzione.

I ricercatori non sono esperti o persone esterne ed estranee, ma sono gli attori stessi del progetto, che individuano i problemi e utilizzano i propri saperi per affrontarli:

- Insegnanti
- Studenti
- Famiglie
- Cittadini
- Operatori e tecnici
- Amministratori
- .....

La conoscenza che si costruisce è una conoscenza sempre approssimata, consapevole dei propri limiti. La validità della conoscenza costruita è data dal confronto, con altri punti di vista e con altre situazioni. La ricerca però è sempre contestualizzata



e ha senso solo nella situazione in cui si realizza, non è generalizzabile se non come esempio di processo.

La ricerca-azione ha le sue radici nel lavoro di Lewin nel campo delle scienze sociali, in particolare le ricerche riguardanti i problemi sociali connessi con le minoranze etniche negli Stati Uniti negli anni '40.

È a partire dagli anni '80 che la ricerca-azione approda nel mondo della scuola soprattutto attraverso il lavoro di studiosi quali Kemmiss [Kemmiss, 1985, 1987] e Easen [Easen, 1985] in Australia, negli Stati Uniti e in Gran Bretagna.

Dagli anni '90 anche in Italia emerge un vivo interesse nei riguardi di questa modalità di rinnovo professionale e di aggiornamento, soprattutto alla luce dell'autonomia scolastica che attribuisce molti poteri gestionali e didattici alle singole scuole.

Il ciclo della ricerca/azione è caratterizzato dalle seguenti fasi o momenti [Kemmis e altri 1981]:

1. Definire e esplorare un problema
2. Progettare
3. Agire
4. Osservare
5. Riflettere
6. Valutare

Il punto di partenza come abbiamo visto anche nel capitolo precedente è sempre dato dalla messa a fuoco e definizione di un problema condiviso.

Fatto questo, si dà il via a fasi di esplorazione e comprensione che richiedono la raccolta di dati. Si tratta di lavorare non in modo arbitrario e svincolato da controlli e procedure, ma sulla base di materiali, riscontri ed ancoraggi alla realtà.

Cos'è un dato? Un dato non esiste di per sé ma può essere pensato come il punto di incontro tra una domanda e la realtà. I dati sono le informazioni di cui abbiamo bisogno per trattare un certo problema. Non tutte le informazioni sono utili e necessarie, ma solo quelle pertinenti rispetto al problema che stiamo affrontando. Se, ad esempio, il nostro problema è quello di far emergere le idee degli studenti rispetto una certa questione, per es., su come si può organizzare la raccolta differenziata a scuola, organizzeremo una situazione di lavoro in cui ciò possa accadere (attività individuali, a gruppi, in plenaria). In questo caso ci interesserà sapere se tutti hanno avuto modo di esprimersi, se vi è stato ascoltato

reciproca, se vi è stata una interazione proficua, se il clima di lavoro è stato positivo e produttivo, se si è riusciti a concordare una visione comune e quale, ecc.

I dati che servono in questo caso quali sono? Ci interesserà sapere, ad esempio, chi è intervenuto, quali sono state le reazioni degli altri, ma anche cosa è stato detto, il percorso fatto da una certa argomentazione (è stata ripresa da altri, arricchita, trasformata?). È significativo anche avere il punto di vista su come è stata vissuta da ciascuno l'esperienza: c'è stato tempo per esprimersi? Le cose dette dagli altri sono state interessanti? Si ha avuto la sensazione di essere ascoltati e compresi? Si ritiene di aver raggiunto un risultato comune? Si ritiene di avervi contribuito?

Alcuni dati sono relativi a fatti osservabili (dati osservabili), altri invece a percezioni dei soggetti (dati di giudizio), si pensi, ad esempio, alla percezione di essere ascoltato e valorizzato o meno dagli altri.

Vi è poi da tenere presente la distinzione tra raccogliere dati, elaborare dati e interpretare dati. Le tre operazioni non sono la stessa cosa e richiedono azioni e modalità diverse:

- a. raccogliere dati/documentare consiste nel reperire tramite strumenti adeguati dati pertinenti, ad es., l'opinione dei partecipanti tramite un questionario o colloqui/interviste, o una conversazione di gruppo
- b. elaborare i dati consiste nell'attivare una serie di operazioni che ordinano e sistematizzano i dati raccolti, li rendono leggibili: ad es., si leggono le interviste e si tabulano le risposte procedendo per parole o frasi chiave sintetiche, in modo da avere tutte le risposte date dai vari intervistati ad una stessa domanda ordinate sull'asse verticale oppure viceversa avere le risposte di ciascun soggetto a tutte le domande ordinate sull'asse orizzontale. Si tratta di rendere leggibili i dati, anche sintetizzandoli in schemi, grafici, ecc. ..
- c. Interpretare i dati: consiste nell'attribuire significato ai dati raccolti ed elaborati in relazione al problema di cui ci si occupa.

Vi sono diverse modalità di raccolta ed analisi dati che il seguente schema sintetizza.

| <b>Modalità di raccolta dati</b>  | <b>Tipo di dati</b>  | <b>Strategie di analisi</b>   |
|---|--|---|
| <p>1. ANALISI di DOCUMENTI</p> <p>Documenti ufficiali, report, relazioni di laboratorio, relazioni interne dei diversi gruppi di lavoro e delle strutture di coordinamento, materiali di formazione, atti di seminari, ecc.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fatti, eventi</li> <li>- posizioni</li> <li>- evoluzioni, tendenze</li> <li>- rappresentazioni</li> <li>- .....</li> </ul>        | <p>Analisi tematica dei contenuti</p>                                   |
| <p>2. OSSERVAZIONE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osservazioni dirette</li> <li>- osservazioni partecipate</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- caratteristiche o proprietà dei fenomeni</li> <li>- azioni, interazioni</li> <li>- incidenti critici, fatti ricorrenti</li> </ul> | <p>Analisi dei contenuti per categorizzazione</p>                       |
| <p>3. INTERVISTE e COLLOQUI</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- interviste individuali semi-strutturate su temi diversi</li> <li>- colloqui</li> <li>- interviste di gruppo centrate (focus group) o gruppi di discussione</li> <li>- schede ricognitive e loro discussione</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fatti osservati e/o opinioni</li> <li>- controllo e validazione di informazioni</li> <li>- rappresentazioni</li> </ul>            | <p>Analisi del discorso (enunciazioni e argomentazioni)</p>             |
| <p>4. NARRAZIONI BIOGRAFICHE</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- narrazioni, storie</li> <li>- ricostruzione della storia di progetti o di percorsi o dell'organizzazione</li> <li>- diari</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- fatti osservati e/o opinioni</li> <li>- punti di vista, sensibilità, modi di guardare</li> <li>- dati affettivi</li> </ul>        | <p>Analisi del discorso (enunciati, parole chiave e argomentazioni)</p> |

#### Principali modi di raccolta e di analisi dei dati

[adattamento da M. Anadon, L. Sauv , M. Torres Carrasco, A. Boutet, 2000].

## SCHEDA ATTIVITÀ 4: L'INTERVISTA

[da Bruno Losito – Riflettiamo, Quaderni di Formazione Ambiente, ed. Legambiente]

L'intervista costituisce un buon modo per appurare come una particolare situazione appare dal punto di vista di diversi attori.

Il presupposto di qualsiasi intervista è che le persone siano in grado e siano disponibili a parlare dei loro comportamenti, delle proprie azioni, delle proprie motivazioni ed opinioni.

E questo non sempre si verifica.

Per far fronte a questa seconda possibilità, potrebbe essere allora opportuno ricorrere a domande che non si riferiscano direttamente a ciò che è nostro interesse rilevare.

La possibilità di ottenere effettivamente attraverso un'intervista le informazioni di cui abbiamo bisogno dipende in larga misura:

- dal tipo di intervista che si sceglie di fare;
- dal tipo di domande che vengono poste all'intervistato;
- dal tipo di interazione che si stabilisce tra intervistato ed intervistatore;
- dalla capacità dell'intervistatore di condurre l'intervista;
- da chi effettua l'intervista.

Innanzitutto il ***tipo di intervista***.

***Strutturata***: le domande sono stabilite in anticipo, indipendentemente dal corso dell'intervista stessa (questo presuppone una delimitazione del campo del colloquio sulla base di una individuazione sufficientemente precisa delle informazioni che vogliamo ricavare).

***Semi-strutturata***: ad una serie di domande predeterminate, può far seguito l'opportunità per l'intervistatore di proseguire sulla base di quanto è emerso nelle prime risposte dell'intervistato (possono essere abbastanza utili, quando oltre a valutazioni sull'andamento di attività collettive sia interessante andare più in profondità sulle posizioni dei singoli studenti: alcune iniziali domande potranno essere poste a tutti gli studenti, poi ogni intervista si articolerà in percorsi differenziati).

***Non strutturata***: l'intervistatore è libero di articolare l'intervista a partire da come l'intervistato risponde ad una iniziale domanda stimolo o alla proposta di un tema di discussione.

Può risultare molto efficace quando è necessario individuare meglio il campo di indagine, in una fase iniziale di esplorazione, o quando quello che interessa è

vedere come l'intervistato costruisce le proprie riflessioni o interpretazioni intorno ad un certo tema o problema.

All'interno di ciascuna intervista le domande possono essere:

- **dirette** (cosa pensi di .....?);
- **indirette** ("Secondo te cosa pensano i cittadini di questo comune rispetto a ....?", domanda che non chiama direttamente in causa, da subito, l'intervistato);
- **sostituite da formulazioni o da parafrasi di quello che l'intervistato ha detto**, per essere certi di aver compreso correttamente il senso delle risposte, ma anche per spingere l'intervistato a precisarlo e chiarirlo meglio ("Se ho capito bene tu stai dicendo che ....").

La scelta delle domande ha una sua rilevanza non soltanto dal punto di vista del tipo di risposte che ciascuna di esse è in grado di suscitare (più o meno circostanziate, più o meno articolate, più o meno aperte, più o meno personali), ma anche per il rapporto diverso che contribuiscono a stabilire tra intervistatore e intervistato, accentuando più o meno il carattere di colloquio dell'intervista stessa (come avviene per esempio nell'intervista non strutturata).

Ma ci sono anche **altri fattori** che contribuiscono a determinare il tipo di relazione che si stabilisce tra intervistato ed intervistatore:

- il tono più o meno amichevole e confidenziale, con cui le domande vengono poste;
- l'assenza di valutazioni, anche solo implicitamente negative, nel modo in cui l'intervistatore si riferisce a quanto l'intervistato ha detto;
- la sottolineatura degli elementi interessanti presenti nelle risposte dell'intervistato ("Questo aspetto mi sembra interessante, puoi provare a farmi capire meglio ...");
- il luogo in cui si effettua l'intervista (possibilmente un luogo sufficientemente familiare all'intervistato e comunque confortevole);
- la reciproca posizione di intervistatore ed intervistato: il porsi di fianco, piuttosto che di fronte all'intervistato, ad esempio, contribuisce dare l'idea di una minore distanza e contrapposizione di ruoli;
- l'uso del registratore, piuttosto che del quaderno di appunti, consente all'intervistatore di concentrarsi pienamente su quanto l'intervistato dice, di stabilire un contatto visivo costante con lui, di dimostrare meglio la propria attenzione ed il proprio interesse per quello che sta dicendo.

Quanto detto finora rinvia al problema della capacità e dell'esperienza dell'intervistatore, una esperienza che costruisce passo dopo passo.

Se non sappiamo come condurre una intervista (e se non abbiamo nessuno che possa effettuarla per noi) dobbiamo mettere in conto che le risposte che otterremo

saranno inevitabilmente affette da questa nostra imperizia. Per questo è in ogni caso assolutamente necessario prepararsi bene alla realizzazione di una intervista, cercando di chiarire il più possibile i temi intorno a cui vorremmo che si sviluppasse o ipotizzando diversi percorsi possibili per essere pronti (nel caso di interviste non strutturate) a curvare i nostri interventi secondo la necessità.

## SCHEDA ATTIVITÀ 5: IL FOCUS GROUP

[da Marianella Sclavi e altri, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano, 2002, pag. 215/217]

Il *focus group* è una tecnica di rilevazione per la ricerca sociale basata sulla discussione tra un gruppo di persone.

La finalità principale del *focus group* è quella di studiare un fenomeno o di indagare uno specifico argomento in profondità, utilizzando come base per la rilevazione l'interazione che si realizza tra i componenti del gruppo.

La paternità del *focus group* è da molti autori attribuita a R.K. Merton (1956) che è l'ideatore di una tecnica affine, cioè dell' "intervista di gruppo focalizzata". Questa tecnica è stata sperimentata per la prima volta negli Stati Uniti, nel 1941, a una sessione di lavoro durante la quale il pubblico esprimeva le proprie reazioni ai programmi radiofonici che venivano presentati, schiacciando un bottone verde o un bottone rosso. Più persone venivano poi coinvolte contemporaneamente in una intervista, attraverso la quale dovevano chiarire le ragioni delle loro posizioni.

Da questa prima esperienza deriva la tecnica del *focus group*, che si è diffusa ampiamente nel dopoguerra nel campo del *marketing*, del *business* e dell' *advertising*, soprattutto per la sua adeguatezza nel fornire importanti contributi nelle situazioni decisionali. A partire dagli anni ottanta molte sono state le sue applicazioni in altri settori di ricerca, da quello sanitario, a quello della communication-research, a quello politico, educativo, ecc., spesso anche per l'esigenza dei fornitori di servizi, pubblici e privati, di valutare il punto di vista degli utenti, le loro percezioni.

Per molti anni è stato utilizzato un modello standard di *focus group*, caratterizzato piuttosto rigidamente da alcuni elementi: il gruppo doveva essere omogeneo al suo interno; i vari partecipanti non dovevano conoscersi, nè dovevano conoscere il moderatore; quest'ultimo conduceva la discussione seguendo una griglia di intervista con domande prestabilite.

In seguito si sono create molte varianti, da utilizzare in modo coerente all'ambito della ricerca, agli obiettivi proposti, allo specifico gruppo.

Un elemento caratterizzante il *focus group* è l'importanza ricoperta dall'interazione tra i partecipanti. A differenza di altre tecniche basate sul gruppo, nelle quali l'interazione è ridotta al minimo (*Nominal Group Technique*) o addirittura va

evitata (*Delphi*), nel *focus group* viene il più possibile stimolata la comunicazione tra partecipanti: domande reciproche, richieste di chiarimento, messa in evidenza di punti deboli, dichiarazione del proprio disaccordo, pur senza esprimere giudizi negativi, sono considerati importanti modalità per mettere in discussione la propria opinione iniziale, per far emergere altre posizioni e idee.

Il gruppo viene appositamente costruito dai ricercatori secondo gli obiettivi della ricerca e può comprendere un numero di partecipanti variabili generalmente tra quattro e dodici. Il gruppi più grandi (*full group*) consentono di conoscere una gamma più ampia di posizioni, mentre i più ridotti (*mini group*) consentono di approfondirle.

Per quanto riguarda l'omogeneità dei partecipanti, questo requisito va ponderato rispetto alla loro presunta facilità di interazione e allo specifico tema di discussione, anche se in generale occorre evitare quelle condizioni (es. diverso grado di istruzione) che potrebbero ostacolare la comunicazione e inibire l'intervento di alcune persone.

La discussione viene generalmente condotta da un moderatore che a seconda della situazione contingente può esercitare un vero e proprio ruolo di guida alla discussione, oppure può fornire una serie di stimoli e strumenti affinché i partecipanti riescano ad autogestirsi il più possibile le relazioni e l'interrelazione.

Una distinzione corrente è tra i *focus group* "autogestiti", caratterizzati da un basso grado di strutturazione, e quelli "impostati" su una griglia di intervista in modo più o meno flessibile.

In alcuni casi si preferisce variare in uno stesso *focus group* il livello di strutturazione, oppure includere nella stessa ricerca più serie di *focus group*, diversi per tipologia, o ancora si può chiedere ai soggetti di partecipare a più stadi di *focus group*, cioè a più gruppi.

Tutte le informazioni emerse nel corso della discussione di gruppo devono poi essere elaborate ed interpretate. Il livello di elaborazione può variare da semplici sintesi narrative alla trascrizione integrale delle registrazioni, a seconda dell'uso che si farà dei dati. Infatti, riconosciuto che il *focus group* è di per sé una discussione incentrata su un tema, esso può essere utilizzato all'interno di un processo o di una ricerca in fasi differenti e per scopi diversi: per definire obiettivi operativi; per impostare un vero e proprio lavoro di progettazione, avendo già individuato gli obiettivi fondamentali; per indagare le reazioni che certe categorie di persone avranno rispetto a un lavoro già progettato; per effettuare una valutazione di tutte le fasi di lavoro, in vista di processi o di ricerche future.

# Coinvolgere i cittadini in percorsi partecipativi

Partiamo dalla constatazione che non vi sono modi efficaci di affrontare problemi complessi e di attivare politiche efficaci, senza il coinvolgimento dei cittadini nell'assumere un ruolo di cura attiva del territorio e nell'attuare gli interventi necessari, e, più in generale, senza il coinvolgimento di tutti gli attori, pubblici e privati, che a diverso titolo sono implicati nei problemi stessi.

Una *governance* efficace richiede l'attivazione di cittadinanza attiva.

Per cittadinanza attiva si intende la partecipazione di ogni individuo/cittadino - senza discriminazione di status, di genere, di cultura, di religione, di età - alla vita sociale pubblica, alla produzione del discorso pubblico [H. Aarendt, 2006], per concorrere a promuovere e sostenere beni comuni. Una partecipazione attiva che caratterizzi ciascuno come autore dei processi e delle dinamiche a cui prende parte.

Una cittadinanza di questo genere tende a superare i confini di appartenenza ad un dato contesto giuridico e amministrativo e ad ampliarsi ed implicare, anziché escludere, fino a percepirsi come cittadinanza globale e mondiale.

In questo quadro il ruolo delle Istituzioni pubbliche sempre più oggi deve rispondere a caratteristiche di imparzialità, riflessività e prossimità [P. Rosanvallon, *La légitimité démocratique – Impartialité, réflexivité, proximité*, Ed. du Seuil, Paris, 2008], per rispondere, da un lato, alla crisi di rapporto di fiducia tra cittadini ed istituzioni e, dall'altro, per perseguire con efficacia obiettivi che per essere colti devono vedere la partecipazione convergente ed integrata di molti attori.

In particolare, il criterio della "riflessività" implica che siano attivati luoghi e modalità affinché la Pubblica Amministrazione costruisca con i cittadini rappresentazioni condivise in ordine ai problemi, alle priorità e a gli obiettivi, alle azioni da intraprendere, a come intraprenderle, ecc. ...

Nei *sistema a legame debole*, vale a dire i sistemi caratterizzati da confini mobili/aperti, in cui i soggetti partecipanti operano su base volontaria e non sulla base di un obbligo normativo, ciò che consente il loro funzionamento nel tempo è la condivisione da parte degli attori coinvolti di rappresentazioni circa lo scenario e le dinamiche in corso, le criticità e loro cause, gli obiettivi, le azioni da intraprendere, le regole del gioco.

La condivisione non deve essere considerata come acquisita una volta per tutta, ma richiede un costante lavoro di manutenzione per creare accordi cognitivi ed affettivi.

Lo scenario in cui ci muoviamo, ci colloca in una situazione paradossale:



**Da un lato** riscontriamo frammentazione, allentamento o perdita di legami, perdita di premesse comuni "date e scontate", rischio di una democrazia svuotata, crisi del rapporto tra istituzioni e cittadini.

**Dall'altro** riscontriamo al contrario un forte necessità di lavorare insieme se si vuole affrontare la complessità.

Se parliamo di un tessuto sociale sfilacciato, allora possiamo intendere "Partecipazione" come lavoro di ritessitura sociale, di rammendo, di ri-costruzione della polis: *"L'arte del rattoppo è un'ottima metafora del prendersi cura di, o forse del progettare, l'esistente. Considerata arte minore in quanto donnesca è attività politica e morale assai affine al concetto psicoanalitico di riparazione"* [Renata Puleo, 2001].

La "polis" in fin dei conti non è che un fitto intreccio di dialoghi che avvengono (possono avvenire) nel territorio ed attraverso cui una comunità si costituisce ed apprende: *"è il costante scambio di parole che può unire i cittadini nella polis... il dialogo (a differenza del colloquio intimo in cui gli amici parlano di sé stessi), per quanto intriso del piacere per la presenza dell'amico, si occupa del mondo comune, che rimane "inumano" in un senso del tutto letterale finché delle persone non ne fanno costantemente argomento di discorso tra loro ..."* [H. Arendt, 2006].

La nozione stessa di sostenibilità può essere espressa in questo modo:

prendersi cura di beni comuni  
(fare sostenibilità)

=

sviluppo di dialoghi sociali

In questo scenario è importante avere luoghi, che consentano di ritessere legami, costruire delle comprensioni, fare esperienza che produrre trasformazioni (con gli altri) si può.

Luoghi in cui sia possibile soffermarsi a "pensare", non da soli ma con altri.

I progetti sviluppati dalle scuole possono essere per i cittadini e per i territori opportunità e contesto di partecipazione, di tessitura sociale.

Le scuole possono attivare progetti educativi che promuovono partecipazione, sia nel senso di adottare una metodologia partecipativa con i propri allievi, sia interagendo con il territorio avendo cura di contribuire alla partecipazione dei cittadini.

Detto questo non è affatto scontato capire cosa significa partecipare. Ad esempio,

in un brain-storming fatto con studenti di scuola secondaria sono emersi i seguenti significati:

- Essere parte
- Prendere parte
- Fare la propria parte
- Ottenere la propria parte
- Recitare una parte
- Conoscere/essere informati
- Decidere (o contribuire a decidere)
- Esprimere il proprio punto di vista
- Essere inclusi/esclusi
- Accettare limiti (essere solo una parte)
- Cogliere legami (dialogo, integrazione con il "tutto" o con totalità più ampie)

Naturalmente ciò che intendiamo per partecipazione varia molto a seconda di quale tra le accezioni elencate assumiamo come riferimento.

Inoltre, va precisato cosa si intende quando parliamo di cittadini. È necessario uscire dalla genericità. Sempre nel *brainstorming* di cui sopra si sono messi a fuoco i seguenti modi di intendere il concetto di "cittadino":

- Le famiglie
- I cittadini secondo la loro posizione sociale (vulnerabili, detentori di potere, promotori di coesione, ceto popolare, nuovo ceto popolare, ecc. )
- Le associazioni ed i gruppi organizzati
- Gli amministratori pubblici
- Tecnici pubblici e non
- Esperti di diverso tipo e livello
- I cittadini competenti
- I cittadini attivi (chi singolo o associato si attiva per la cura di beni comuni)

Ma torniamo al significato di "partecipazione". In realtà, ciò che si può intendere per partecipazione dipende dai momenti, dagli obiettivi, dai contesti e dalle "scale".

Non c'è una partecipazione buona per tutte le occasioni.

La partecipazione non è un obbligo ma una necessità tecnica:

- per vedere insieme e meglio i problemi quando essi sono incerti;
- per essere efficaci: le questioni complesse necessitano di un accordo per generare e per armonizzare azioni (ad esempio, fare salute su un certo territorio è un esito di molti fattori, di molti attori e molte azioni, relative a trasporti e mobilità, qualità ambienti di lavoro, stili di vita, livelli di istruzione, qualità dell'aria, dell'acqua e del terreno, ...).

La partecipazione non è una soluzione: è un modo faticoso ma più efficace di trattare i problemi. Infatti il risparmio di tempo che si realizza procedendo speditamente alla definizione delle soluzioni, si paga quando si tratterà di trovare un accordo per realizzare quelle soluzioni.

Si attivano processi partecipativi di volta in volta per:

- istruire socialmente un problema per arricchire la comprensione di dinamiche di realtà
- contribuire a scegliere delle priorità
- co-progettare
- portare avanti azioni, progetti

Nei diversi casi possono cambiare:

- gli attori coinvolti,
- i loro ruoli,
- i loro rapporti
- le modalità (organizzazione, tempi, metodologia, prodotti attesi e realizzati...)

In ogni caso si può dire che **Partecipazione = costruzione di visioni comuni e di azioni condivise.**

Per progettare insieme è necessario innanzitutto condividere una rappresentazione dei problemi di cui ci si vuole occupare. Nell'incertezza, ciascuno definisce i problemi in base alle cose in cui è impegnato, ai propri interessi: ciò che è un problema per l'uno, può non esserlo affatto per l'altro.

La partecipazione non deve per forza ridursi solo ad informare, ma non deve implicare per forza il potere di decidere. In ogni caso proprio per non ingenerare

confusioni e aspettative serve chiarezza di obiettivi e di mandato.

Tanto più che è importante, per non generare effetti *boomerang*, la questione dell'efficacia: i percorsi partecipativi devono essere utili (ed essere percepiti in questo modo dai diversi attori), altrimenti sono controproducenti. Non si può fare tutto, ma quello che si fa deve essere utile e significativo

I processi partecipativi, infine, richiedono attenzione alla risorsa tempo e alle risorse umane.

Riassumendo per fare partecipazione è necessario:

- Dare modo di dire la propria
- Considerare, valorizzare, dare voce,
- Ascoltare, riconoscere dignità
- Occuparsi di situazioni sentite realmente come problema
- concordare di operare su oggetti prendibili (anche piccole cose)
- garantire situazioni di lavoro aperte, in cui ciascuno possa dare effettivamente il proprio contributo
- Chiarire scopo, limiti e possibilità dell'azione partecipativa
- Dare sempre "ritorni" rispetto agli effetti delle azioni partecipative.

## SCHEDA ATTIVITÀ 6: PLANNING FOR REAL

[tratto da M. Sclavi e altri, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano, 2002, pag.229-23

*Planning for Real* è un metodo di progettazione partecipata sviluppato a partire dagli anni Sessanta-Settanta dalla Education for Neighborhood Initiatives Foundation (NIF), un'organizzazione no-profit fondata nel 1988 da Tony Gibson con sede a Telford in Inghilterra.

L'obiettivo è quello di individuare bisogni e opzioni di intervento su uno specifico contesto territoriale a partire dall'esperienza della comunità locale, individuata come il soggetto che possiede la migliore conoscenza dei problemi del proprio territorio. In questo senso *Planning for Real* nasce come tecnica alternativa alla discussione pubblica e ad altri metodi che tendono a favorire la partecipazione delle persone più abituate o più preparate a sostenerli, consentendo invece a ogni partecipante di esprimere le proprie idee e le proprie opinioni liberamente e in modo anonimo. *Planning for Real* non nasce per rappresentare un'esperienza a sé stante, ma si situa all'interno di un processo dal basso, tendenzialmente inclusivo e partecipato, condotto insieme alla comunità locale. Il punto di partenza è sempre una rappresentazione dell'area di intervento attraverso un modello tridimensionale, il cui scopo è quello di aiutare gli abitanti a identificare ogni elemento del proprio quartiere e a individuare più facilmente su di esso le opere migliorative che ritengono necessarie. I confini dell'area da rappresentare devono essere valutati caso per caso, evitando da un lato di riferirsi esclusivamente ai confini amministrativi, dall'altro di includere spazi che non potranno essere trasformati nell'ambito del processo. Una scala appropriata per un processo a scala di quartiere può

essere 1:200, ma occorre valutarla a seconda degli obiettivi del processo e della superficie di riferimento. È importante infatti che le dimensioni e le caratteristiche del plastico, consentendo loro di riconoscere e di confrontarsi con i luoghi rappresentati. Il plastico può anche essere realizzato in collaborazione con la comunità locale, favorendo in questo modo il suo coinvolgimento.

Ogni persona è chiamata a posizionare sul plastico apposite carte-opzione, ciascuna delle quali indica un intervento migliorativo. È importante che la fattibilità e la praticabilità di tutte le carte-opzione siano verificate, dal punto di vista tecnico e politico, attraverso una fase di indagine e di *outreach*.

Generalmente le carte hanno un colore diverso a seconda dell'ambito di intervento a cui appartengono (es. viabilità, arredo urbano, ecc.) e vengono scelte direttamente da partecipanti, che in questo modo individuano priorità di intervento.

I cittadini sono accompagnati nel loro percorso da un apposito gruppo di facilitatori, che in maniera neutrale interagisce con loro allo scopo e nella misura sufficiente a registrare le loro opinioni e le motivazioni alla base delle loro scelte. Esiste anche la possibilità di segnalare alcuni suggerimenti per iscritto.

Inoltre è importante prevedere strumenti informativi (pannelli a muro, copie di

documentazioni, ecc.) affinché i partecipanti abbiano una visione il più possibile completa delle principali questioni relative alla futura trasformazione urbana: budget disponibile, esempi di soluzioni sperimentate altrove, vincoli e standard urbanistici, ecc. Lo staff tecnico al termine della giornata deve aver rilevato le preferenze espresse per ciascun luogo rappresentato nel plastico, rilevando in questo modo anche la presenza inevitabile di opzioni conflittuali.

Planning of Real è una tecnica qualitativa che richiede considerevole esperienza sia per condurre efficacemente il processo, sia per essere in grado di adattare la tecnica standard alle varie situazioni. Il suo successo è sicuramente legato alla sua semplicità, all'immediatezza del plastico che risulta più comprensibile delle tavole progettuali e consente anche a soggetti che non possiedono una conoscenza tecnica della materia o una facilità di comprensione di materiali grafici bidimensionali, di esprimere le proprie idee posizionando le corrispondenti carte-opzione sul modello.

La *Neighborhood Initiatives Foundations* produce una serie di pacchi preconfezionati, esplicitamente destinati alle comunità locali e alle scuole, per facilitare la costruzione dei materiali necessari e favorire così la diffusione di questa tecnica partecipativa.

Nel 1998 sulla base delle applicazioni della tecnica *Planning for Real* è stato elaborato un sistema di consultazione utilizzando una mappa virtuale (GIS) consultabile in Internet, che consente la partecipazione dei cittadini senza restrizione di tempi e di luoghi garantendo il più completo anonimato.

## SCHEDA 7: WORLD CAFÉ

[Fonte: *The World Café Community*]

### **Cosa sono le Conversazioni in World Café?**

Le Conversazioni World Café, sono un metodo semplice da utilizzare per creare una rete vivente di dialogo collaborativo su domande e questioni che servono al lavoro e all'organizzazione di obiettivi comuni.

La maggior parte delle Conversazioni World Café sono basate sui principi ed il formato sviluppato da The World Café ([www.theworldcafe.com](http://www.theworldcafe.com)), un movimento globale, in grande crescita per supportare conversazioni importanti negli ambienti organizzativi pubblici e privati e nelle comunità più diverse.

Le conversazioni al **World Café** sono anche una metafora provocatoria che rende capaci di vedere nuovi modi di fare la differenza nelle nostre vite e nel mondo del lavoro.

### **Come sono strutturate?**

In un grande salone polivalente saranno allestiti 6 tavoli con circa 10 sedie per tavolo. A gruppi sparsi, in base alla disponibilità di posti a sedere nei tavoli, ci

si accomoderà intorno ai tavoli che saranno allestiti con delle tovaglie di carta bianche, pennarelli colorati e con cibi e bevande per simulare in maniera reale l'ambiente di un Café. I sei tavoli allestiti avranno un tema portante, oggetto dell'attività durante tutto il Seminario: ad esempio, *l'elaborazione di politiche locali partecipate dai giovani che abitano il territorio, per la costruzione di società inclusive ed interculturali.*

Per ogni gruppo sarà presente un mediatore che animerà e stimolerà la conversazione e uno o più referenti politici che dialogheranno con i partecipanti sul tema in oggetto. Sulla tovaglia di carta tutti i partecipanti a quel tavolo potranno appuntare le riflessioni e le parole chiave frutto del confronto durante il world café.

A turni progressivi di circa 20 minuti, i partecipanti si alzeranno e cambieranno di tavolo tematico, per confrontarsi nuovamente con altri referenti politici su di un altro tema.

Al termine del tempo concesso, circa un'ora e trenta minuti, vi sarà dunque una pausa e, successivamente, si svolgerà il dibattito finale in plenaria dove avverrà la restituzione delle riflessioni emerse durante l'attività.

### **UN ESEMPIO: Il World Café organizzato in piazza a Pinerolo il 30 maggio 2015 per l'evento conclusivo del Progetto Comenius "EnDeDu"**

Sono stati organizzati 5 tavoli con 12 persone ciascuno per un totale di 60 persone coinvolte. Questi i partecipanti:

2 facilitatori (studenti Liceo Porporato) per tavolo 10

2 invitati (Istituzioni e/o Associazioni) per tavolo 10

8 cittadini per tavolo 40 di cui 30 studenti Porporato  
e 10 adulti (invitati tra  
passanti)

Ogni tavolo era caratterizzato per il riferimento ad un tema importante per lo sviluppo sostenibile del territorio.

Su ogni tavolo c'erano bevande e cose da mangiare. Ogni tavolo era coperto da una "tovaglia" (un grande foglio bianco su cui prendere appunti) ed aveva in dotazione una clessidra per misurare il tempo degli interventi e uno "scettro" (un pennarello) che dava diritto a parlare (non si poteva parlare senza avere lo scettro in mano).

Schema della composizione dei tavoli:

| <b>TAVOLO</b> | <b>TEMA</b>                   | <b>FACILITATORI</b>                           | <b>INVITATI</b>  |
|---------------|-------------------------------|---|--|
| 1             | Acqua                         | <i>Stefano Piovano<br/>Chiara Merlo</i>       | <i>Gianna Betta,</i><br>Contratto di fiume – Città<br>Metropolitana di Torino<br><br><i>Renato Armand-Hugon,</i><br>Legambiente Circolo Val Pellice    |
| 2             | Energia                       | <i>Lorenzo Fornero<br/>Chiara Giovou</i>      | <i>prof. Angelo Tartaglia,</i><br>Politecnico di Torino –<br>vicesindaco di Cantalupa  |
| 3             | Mobilità sostenibile          | <i>Abner Arebalo<br/>Federica Armand</i>      | <i>Giampiero Clement,</i><br>Assessore Istruzione<br>della Città di Pinerolo<br><br><i>Flavio Fantone,</i><br>Movimento Salvaciclisti                  |
| 4             | Agricoltura<br>e biodiversità | <i>Alessandro Mandina<br/>Sabrina Gardiol</i> | Dott.ssa Elena di Bella,<br>dirigente Città Metropolitana<br>di Torino<br><br><i>dott.ssa Susanna Gardiol,</i><br>direttrice GAL Pays des<br>Escartons |
| 5             | Gestione rifiuti              | <i>Fabiana Laurenti<br/>Ermanna Alberto</i>   | <i>Prof. Roberto Prinzio,</i><br>presidente ACEA Pinerolese<br><br><i>Sergio Enrietto,</i><br>Presidente ACEA Ambiente                                 |

Il funzionamento dell'attività è stato il seguente:

- Introduzione 10'
- Conversazione intorno alla domanda "Come fare affinché il pinerolese sia un territorio sostenibile?" tempo disponibile 20'
- Dopo i 20' STOP - I partecipanti hanno cambiato tavolo [non però i facilitatori e gli invitati]
- Conversazione intorno alla seconda domanda "Quale ruolo possono/devono



avere i cittadini?" - tempo disponibile 20'

- Dopo i 20' STOP - I partecipanti hanno cambiato tavolo [non però i facilitatori e gli invitati].
- Conversazione intorno alla terza domanda "Quale ruolo possono/devono avere le istituzioni e le organizzazioni territoriali?" - tempo disponibile 20'
- Conclusioni 10'

## **NOTE sul RUOLO dei FACILITATORI**

I facilitatori avevano come compito quello di:

- far funzionare bene la conversazione
- presentare gli invitati
- ricordare che si deve lavorare intorno alla domanda, ma dal punto di vista del tema che caratterizza il tavolo
- dare la parola a chi ha lo "scettro"
- controllare il rispetto dei tempi (ca. 2 minuti ad intervento; un po' di più agli invitati se devono rispondere a domande)
- far sì che i partecipanti segnino sulla tovaglia le parole chiave degli interventi

**I facilitatori non dovevano:** dare giudizi o dare torto o ragione a chi interviene

## Capitolo 8

# Come fare un report

Un buon rapporto dovrebbe avere queste caratteristiche [J. Elliott, What Makes a Goog Case Study Report of the Experience of Innovation]:

- presentare il processo di lavoro così come è stato vissuto dai suoi partecipanti
- fornire un quadro del percorso dall'interno del contesto in cui si è realizzato
- concentrare l'attenzione sugli aspetti problematici, riflettendo su di essi da diversi punti di vista
- rendere conto di come le diverse interpretazioni possono modificarsi o si sono effettivamente modificate
- descrivere le strategie adottate per la soluzione dei problemi
- individuare le conseguenze, previste e volute o meno, delle strategie di azione adottate
- descrivere e giustificare i metodi e le tecniche utilizzate per la raccolta dei dati e per la loro analisi

La stesura di un rapporto comporta alcune difficoltà:

- Scrivere richiede tempo e chi ha già il normale lavoro di insegnante da portare avanti non ha molto tempo a disposizione per questa attività
- Scrivere richiede esperienza, abitudine, dimestichezza. Spesso scatta un atteggiamento di paura e di incertezza di fronte alla pagina bianca (o al monitor di un PC).

Queste difficoltà non sono eliminabili a priori, ma è possibile individuare alcuni accorgimenti che possono aiutarci:

- Alcune parti del rapporto possono essere scritte parallelamente allo sviluppo del percorso (salvo poi rivederle alla luce del percorso nella sua interezza)
- Se la scrittura accompagna tutto il percorso di lavoro (diario, commenti, analisi di situazioni particolari) la stesura del rapporto finale può risultare facilitata
- La registrazione sistematica delle proprie idee (diario, note, appunti) aiuta la sintesi finale
- Richiedere un commento ad un amico critico o ad un collega può aiutarci ad

individuare eventuali punti di debolezza di quello che stiamo scrivendo e, conseguentemente, può renderci più sicuri

- L'uso del PC può facilitare il lavoro di revisione e di editing del testo

Alcuni suggerimenti:

- Prepariamo una scaletta di quello che vorremmo scrivere, sapendo che potremo modificarla a nostro piacere nel corso della scrittura
- Chiariamoci bene le idee sul come vogliamo iniziare e sul come vogliamo concludere: l'introduzione e le conclusioni sono due momenti critici di ogni rapporto
- Elenchiamo i concetti, i temi, i problemi che riteniamo indispensabile chiarire
- Individuiamo quali dati utilizzare per presentare ed argomentare le nostre posizioni rispetto a ciascuno di essi
- Prepariamoci ad illustrare i metodi e le tecniche con cui li abbiamo raccolti
- Ricordiamo che è sempre importante fornire esempi concreti
- Non dimentichiamo mai che comunque un rapporto è la nostra ricostruzione del percorso compiuto, poiché cerchiamo di offrire a chi legge gli elementi per poterne discutere la validità
- Pensiamo a vignette, disegni, illustrazioni da inserire nel testo scritto, per spezzarlo e vivacizzarlo
- Costruiamo intorno a noi una situazione idonea, un posto confortevole dove si possa lavorare senza essere disturbati, un'atmosfera rilassata senza assilli di tempo o pressioni di altro genere, intorno a noi tutti i materiali di cui pensiamo di avere bisogno (dati, diario, libri, rapporti scritti da colleghi che possono suggerire qualche idea, un buon dizionario, ...)

PARTE TERZA

OSSERVARE  
E VALUTARE



# Valutare i percorsi educativi

L'importanza del valutare è universalmente riconosciuta.

Vi è infatti la necessità di orientarsi all'interno di processi incerti, come sono tipicamente quelli educativi, dal momento che avvengono tra persone e riguardano dinamiche di conoscenza e di sviluppo di sé, e in quanto avvengono in contesti complessi ed in continua trasformazione.

Non sempre però a questa convinzione corrispondono pratiche adeguate. Sovente si assiste al ricorso a modalità adempistiche e superficiali, oppure ad operazioni condotte solo ex-post sulla base di documentazioni incomplete o non pertinenti.

Inoltre si fa fatica a distinguere la valutazione da operazioni analoghe, ma diverse, come documentare, monitorare, verificare. Proviamo a condividere alcune definizioni.

**Documentare:** acquisizione di dati relativi ad aspetti del percorso attivato.

La documentazione realmente significativa ed utile è quella che rende disponibili dati pertinenti rispetto a precise domande di ricerca, e che è dimensionata e gestibile rispetto agli usi che se ne vuole fare, nonché rispetto le risorse disponibili, ad esempio il tempo

**Monitorare:** operazione attraverso cui si fa il punto di un percorso, di un progetto (ma anche del funzionamento routinario di un'organizzazione), attraverso strumenti e procedure pre-definite e standardizzate.

**Verificare:** operazione attraverso cui si accerta la conformità di quanto è stato fatto in relazione a ciò che era stato pianificato o la conformità degli apprendimenti reali rispetto agli apprendimenti attesi.

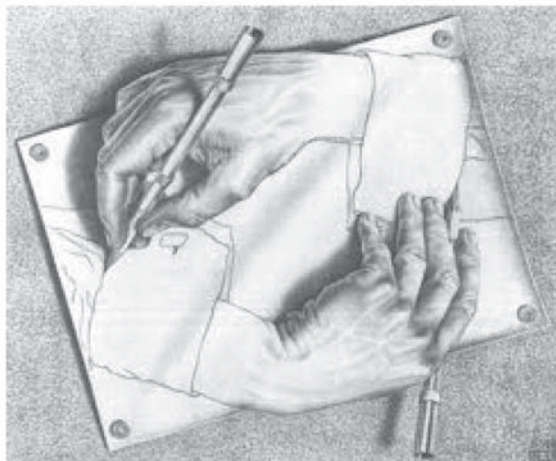
**Valutare:** processo di costruzione di un senso condiviso dei problemi da parte dei diversi soggetti coinvolti, dei processi operativi e sociali attivati e del grado di utilizzazione delle risorse. Il processo implica un grado più o meno elevato di integrazione delle conoscenze e dei sistemi valoriali dei partecipanti

In ogni caso valutare risulta difficile. Le ragioni di questa difficoltà sono molteplici. Vediamone alcune.

Una prima ragione: valutare viene vissuto come un'esperienza in cui si è indagati e giudicati da altri, come un'intrusione in esperienze articolate, complesse, difficili da cogliere in tutta la loro ricchezza e significatività da chi non le vive, caratterizzate sovente da importanti investimenti affettivi. Una intrusione da cui, inoltre, può

dipendere - o così si crede - l'apprezzamento di istanze superiori e forse la possibilità di essere ancora sostenuti e finanziati, per cui è necessario presentare al meglio ciò che si è fatto, depurandolo da errori, difficoltà, disagi, scarti e riformulazioni.

Una seconda: riflettere su se stessi è difficile. Vi ricordate le mani di Escher? La mano che disegna la mano che a sua volta la disegna?



M.C. Escher, *Drawing Hands*, 1948

Quando si valuta un percorso di lavoro di cui si è parte integrante è proprio questo che accade: si ha bisogno di vedere e comprendere nello stesso tempo ciò che accade, noi che lo facciamo accadere (e lo osserviamo) ed il legame che unisce le due cose. Ogni valutazione è in realtà sempre anche una auto-valutazione, dall'interno, dal qui ed ora. C'è bisogno di altri per rispecchiarsi, per riuscire a vedersi. C'è bisogno di distanziarsi, di vedere le cose anche con altri occhi ed attraverso altri punti di vista. Tutto ciò non è facile nè ovvio e richiede apprendimento e un metodo.

Una terza ragione: valutare è impegnativo, richiede tempo, attenzioni ed un lavoro appositi. Se il tempo è una risorsa scarsa e se si deve scegliere, allora il rischio è che valutare venga percepito come un'attività aggiuntiva e non essenziale.

Ma, come si diceva, nonostante queste difficoltà, valutare in educazione è assolutamente necessario: i percorsi educativi sono processi relazionali che coinvolgono tante persone e sono incerti, cioè non definibili a priori, come tutti i processi relazionali. Per questo motivo, nel lavoro educativo serve una bussola per orientarsi nel cammino.

Questa bussola è per l'appunto la valutazione.

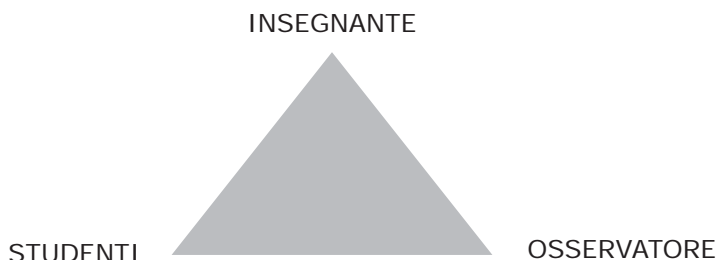
Come ci ricorda il poeta Antonio Machado [Cantares ..., 1912]

Viandante, sono le tue orme  
la via, e nulla più;  
viandante, non c'è via,  
la va si fa con l'andare.  
Con l'andare si fa la via,  
e nel voltare indietro lo sguardo  
si vede il sentiero che mai si tornerà a calcare.  
Viandante non c'è via  
ma solo scie nel mare.

Data questa incertezza e la natura relazionale dei processi educativi valutare si presenta come un processo complesso che si sviluppa a più livelli: *la valutazione non si dà se non attraverso un'esperienza interiore (soggettiva) ed una esperienza relazionale ... per cui si tratterebbe di mettere le persone in condizione di "imparare a vedersi", a vedersi come sono per potersi costruire e per poter imparare* [Eugène Enriquez, 2003].

Da questo punto di vista, la valutazione coincide con operazioni di riflessione sul percorso capaci di dare senso a quanto si sta facendo, di discernere ciò che vale ed è da sostenere tra tutti gli elementi che caratterizzano la situazione ed il processo.

Possiamo quindi intendere la valutazione come capacità di "triangolare", per usare un'espressione cara alla metodologia della ricerca/azione, punti vista e di accordarsi su una interpretazione. Un processo in cui entrano in dialogo, si confrontano e cercano una sintesi condivisa punti di vista diversi, come quelli degli insegnanti, degli studenti e di altre figure, quai, ad esempio, osservatori esterni ma partecipi, o altri collaboratori.



Naturalmente non in modo arbitrario e svincolato da controlli e procedure, ma sulla base di dati [per quanto riguarda i dati rinviamo a quanto detto in proposito nel capitolo 6].



## MATERIALE 2: **GLI INDICATORI DI QUALITÀ** dei **PERCORSI EDUCATIVI**<sup>2</sup>

1. Utilizzo d'una metodologia basata sull'interazione tra scuola e territorio
2. Utilizzo d'una metodologia basata su un approccio sistemico, sull'interpretazione delle dinamiche territoriali, sull'analisi dei problemi e le prefigurazione di soluzioni.
3. Esperienza diretta
4. Ruolo attivo dei bambini, dei ragazzi e dei giovani.
5. Dimensione laboratoriale (ricerca, lavoro per problemi e per progetti)
6. Percorsi di lunga durata e non esperienze brevi
7. La documentazione e la riflessione sui processi, i percorsi di lavoro e l'esperienza, con l'obiettivo di modellarli e di renderli trasferibili ad altri contesti.
8. Raccordo con persone, testi e documenti in grado di far conoscere situazioni locali e di far vedere connessioni tra locale e globale.
9. Attenzione all'integrazione della dimensione razionale e di quella emotiva
10. Cura della relazione, La percezione dei partecipanti di essere parte, fare la propria parte e di operare in un clima di ascolto e accettazione reciproca, dove "si sta bene".
11. Flessibilità del progetto

---

2 Questo set di indicatori è stato concordato tra gli insegnanti francesi e italiani che hanno partecipato al Progetto Comenius En.De.Du. Per un approfondimento rinviamo a Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i Sistemi regionali di educazione ambientale*, Regione Toscana/ARPAT, Firenze, 2005.; Borgarello G, Sacco A.M. (a cura di), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione della progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità*, Regione Piemonte, Torino, 2010; Borgarello G., Sacco A.M. (a cura di), *Progettare percorsi di qualità: il ruolo della riflessione e della valutazione nell'Educazione Ambientale*, Regione Piemonte, Torino, 2012.

## MATERIALE 3: SCHEDA di VALUTAZIONE

Scuola .....

Classe .....

Insegnanti .....

Numero studenti.....

Tema di riferimento.....

### **SEZIONE I – Dati generali sul progetto/percorso**

Come è nato?

Senso del progetto (argomentare ragioni e implicazioni)

Obiettivi

Articolazione

Chi coinvolge e con quali ruoli

Prodotti attesi

Durata e scansione dei tempi

Risorse

### **SEZIONE II – I percorsi delle classi –**

1. Come è (stato) trattato il tema. Descrivere lo sviluppo del progetto o del modulo o dell'attività dal punto di vista dei contenuti trattati

.....

2. È (stata) utilizzata una metodologia basata sull'interazione tra scuola e territorio? Quale (descrivere)?

.....

.....

3. È (stata) utilizzata una metodologia basata su un approccio sistemico, sulla interpretazione delle dinamiche territoriali, sull'analisi dei problemi e le prefigurazione di soluzioni?

.....

.....

4. Gli studenti sono (stati) impegnati nel fare esperienza diretta? In che modo?

.....

5. Gli studenti hanno (avuto) un ruolo attivo? . Sono (stati) protagonisti del percorso svolto? In che modo? Hanno potuto sviluppare competenze quali l'autonomia, la capacità di prendere decisioni?

.....

6. È (stata) adottata una metodologia laboratoriale (ricerca, lavoro per problemi e per progetti)?

.....

.....

7. Le classi danno (hanno dato) vita a percorsi articolati e di lunga durata?

.....

8. Vi sono (stati) attività e tempi per riflettere sui processi e sul percorso? Come?

.....

9. Sono (stati) attivati incontri con persone e lettura/analisi di testi e documenti in grado di far conoscere situazioni locali e di far vedere connessioni tra locale e globale?

.....

10. È (stata) posta cura all'integrazione della dimensione razionale e di quella emotiva? In che senso ed in che modo? La percezione dei partecipanti è quella di essere parte, fare la propria parte e di operare in un clima di ascolto e accettazione reciproca, dove "si sta bene"?

.....

11. Il percorso educativo ha (avuto) una organizzazione ed un andamento flessibili? Potete raccontare alcuni significativi "incidenti critici"?

.....

PARTE QUARTA

SGUARDI  
SUL PROGETTO



## Il progetto «EnDeDu» nel contesto dell'EAS nazionale ed internazionale

Michela Mayer, Comitato Scientifico DESS-UNESCO

Si è concluso a fine 2014 a Nagoya, in Giappone, il Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile indetto dalle Nazioni Unite ed affidato all'UNESCO. In Italia, come in molte altre nazioni, la Commissione Nazionale UNESCO ha seguito attraverso un Comitato Tecnico Scientifico, di cui faccio parte, le iniziative e gli approfondimenti che in questi anni si sono succeduti sia a livello nazionale che internazionale.

In questo breve intervento cercherò di discutere gli aspetti chiave del vostro progetto, il progetto EnDeDu, alla luce delle prospettive di lavoro per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, ESS, che si sono delineate a livello internazionale e nazionale in questi dieci anni. Nel vostro progetto sono infatti stati messi in evidenza alcuni concetti e alcune sfide, che sono perfettamente risonanti con quanto si è discusso a livello nazionale e internazionale. In particolare concentrerò la mia attenzione sui seguenti concetti chiave/linee di lavoro:

- La scuola deve aprirsi al territorio, e possibilmente funzionare come un 'civic center' aperto alla comunità locale.
  - L'apprendimento deve essere visto come 'apprendimento socialE', basato sull'interazione tra i giovani e la propria comunità, locale e globale, e i curricoli vanno quindi modificati di conseguenza.
  - Le competenze che l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile intende costruire sono 'competenze in azione', competenze di cittadinanza attiva che si apprendono nell'agire per il proprio ambiente e per la propria comunità, e che aiutano a rendere più efficaci le proprie azioni. I giovani devono essere chiamati esplicitamente a partecipare alla definizione e alla costruzione del proprio futuro.
  - È importante riflettere sulla qualità delle azioni educative: una riflessione sull'azione deve accompagnare qualunque rivoluzione educativa.
- ***La scuola come Centro di Educazione alla Cittadinanza***

L'ipotesi che la scuola debba modificare il proprio 'status socialE' e trasformarsi da 'istituzione separata', portatrice di istanze e valori nazionali, a 'istituzione integrata nella propria comunità', capace di connettere le istanze locali a quelle nazionali e internazionali, ha ormai diversi anni e non è legata solo agli obiettivi dell'Educazione alla Sostenibilità ma più in generale ad un rinnovamento globale dell'istituzione scolastica.

Nel convegno organizzato dall'OCSE a Poitiers nel 2000 - Futurscope, l'école du future – si prendevano in considerazione tre *scenari* possibili rispetto all'evoluzione dell'Istituzione Scuola negli anni 2000:

Il primo considerava la possibilità che le cose rimanessero più o meno come stanno – *un mantenimento dello 'status quo'* – seguendo quindi la tendenza attuale ad una burocratizzazione sempre più spinta, ad una perdita di ruolo sociale dell'insegnante, e ad una conseguente e progressiva perdita di qualità dell'insegnamento;

Il secondo scenario – chiamato di *de-costruzione della scuola* – prevedeva l'estendersi alla scuola della logica di mercato, con uno sviluppo delle scuole private e delle offerte personalizzate, anche utilizzando il web, e una conseguente grande differenziazione di qualità tra scuole pubbliche e private;

Il terzo scenario – chiamato di *ri-costruzione della scuola* – vedeva come essenziali, per rinnovare in profondità la scuola, due trasformazioni:

1. la prima, che coincide con quanto proposto da questo progetto, è quella che vede la scuola aprirsi al territorio e alla comunità per costruire assieme un *core social centre*, non solo un luogo di incontro ma un luogo di elaborazione di proposte e prospettive per lo sviluppo locale;
2. la seconda, strettamente collegata, è quella che considera la scuola come *un'organizzazione che apprende*, in cui il singolo individuo – studente o insegnante – contribuisce ad un percorso di consapevolezza e di trasformazione che è collettivo. Non più una scuola come sommatoria di individui ma una scuola come organismo, che mantiene memoria dei successi e degli insuccessi, che sostiene l'innovazione e i progetti, che riflette sugli obiettivi che ha raggiunto e su quelli che ancora vorrebbe raggiungere.

A questa visione trasformativa della scuola si collega, durante il Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, la proposta del *'whole institutional approach'*. Le istituzioni in generale, ma in particolare le scuole, sono invitate a trasformarsi tenendo conto che la sostenibilità non può limitarsi ad un uso corretto delle risorse all'interno della scuola - acqua, energia, rifiuti – ma deve toccare gli aspetti più essenzialmente educativi e organizzativi. Si tratta cioè di rivedere il curriculum, integrando le diverse discipline e rivolgendole complessivamente al futuro; si tratta di trasformare la metodologia educativa, ampliando gli aspetti di azione e partecipazione da parte degli studenti; si tratta poi di riflettere sugli stili di vita, di insegnanti e studenti, non solo nella scuola ma anche al di fuori della scuola, e affrontare in questo modo concretamente i problemi della mobilità, dell'alimentazione, dell'uso dei materiali, del rispetto della diversità biologica e

culturale, ecc.

La scuola può così effettivamente diventare un luogo privilegiato di incontro e riflessione per lo sviluppo locale.

**• Per cambiare il pianeta attraverso l'educazione occorre cambiare anche il nostro modo di concepire l'educazione.**

Sostenibilità vuol dire allora anche un modo diverso di fare scuola: non più, o meglio non solo, una trasmissione di informazione e/o di abilità, ma una educazione attiva, partecipativa, trasformativa, che offra ai giovani la 'speranza di un cambiamento possibile'.

La ricerca educativa ha mostrato infatti che i messaggi catastrofici, per quanto fondati, il calcolo delle impronte ecologiche, della riduzione delle risorse, dei danni al nostro ambiente, più che stimolare i giovani alla partecipazione li invitano all'immobilismo, al disinteresse se non alla disperazione: la globalizzazione vista nel suo insieme sembra infatti troppo forte per poterla contrastare. È solo mostrando come le azioni locali possono essere vittoriose e modificare anche se di poco la situazione, che i giovani possono non perdere la speranza e accettare di assumersi la responsabilità di un cambiamento. Non solo quindi l'impronta del nostro impatto ma anche quella del nostro cambiamento [[www.handsforchange.org](http://www.handsforchange.org)]



La scuola deve allora trasformarsi nel senso di una Educazione Sostenibile – come argomenta Stephen Sterling – e 'scommettere su un apprendimento 'social' - *social learning* – in cui non solo la comunità è chiamata a partecipare ai processi di apprendimento, ma la comunità stessa è invitata ad 'apprendere insieme' agli studenti. Nell'educazione ambientale si è sempre detto che si educavano i figli perché educassero i genitori, ma finora questa 'educazione' ancora molto 'normativa' non ha dato buoni risultati: quello che serve è una definizione comune di norme ed azioni, condivisa tra genitori e figli, tra anziani e giovani; e questa si ottiene solo attraverso un processo di apprendimento comune, finalizzato a sostenere una azione comune.



Un recente progetto Comenius – il progetto CoDeS, [www.comenius-codes.eu](http://www.comenius-codes.eu) - si è occupato di raccogliere 'studi di caso' ed esempi sulla collaborazione tra scuola e comunità, e sul ruolo che in questa collaborazione possono avere non solo scuole ed Enti locali ma anche Università e Istituti di ricerca educativa, centri di Educazione Ambientale come Pracatinat, Associazioni ambientaliste presenti sul territorio. È questo insieme di stakeholders, di portatori di interesse diversi, che crea un 'contesto di apprendimento' unico, in cui si apprende dalla pratica e si usa la teoria per riflettere sulla pratica e per migliorarla.

Sul sito web del progetto CoDeS si può trovare, oltre a dei Case blogs - esempi di collaborazione tra scuola e comunità - anche una raccolta di '*studi di caso*' non solo Europei, un tool box - un manuale cioè con i passi necessari per costruire una collaborazione -, una *Travelling guide* - una guida per viaggiare nel mondo della collaborazione -, e una riflessione con l'indicazione dei *Key stones*, delle pietre miliari che occorre tener presente per costruire una collaborazione di qualità.

**• Le competenze necessarie sono 'competenze in azione'.**

La scuola del 2000 ha messo al centro dell'apprendimento le competenze, e non più le conoscenze: nel mondo attuale, globalizzato, dove è (quasi) sempre possibile accedere ad internet, a Google, e dove le conoscenze intese come informazioni aumentano giornalmente a ritmi rapidissimi, compito della scuola non è più quello di fornire una enciclopedia di conoscenze ma di costruire le competenze necessarie a trovare e utilizzare la conoscenza disponibile. Questo passaggio dalle conoscenze alle competenze è già avvenuto a livello formale: l'Unione Europea nel 2006, i diversi governi nazionali (l'Italia nel 2007) hanno già modificato i programmi e hanno tentato di declinarli in termini di competenze. Non è facile però valutare quanto questi cambiamenti abbiano veramente modificato anche il 'fare scuola', visto che alle dichiarazioni formali non è seguita né una riflessione sulla formazione degli insegnanti né una sperimentazione su un insegnamento per competenze.

Il passaggio da conoscenze a competenze non è infatti un passaggio semplice, e ancora di più se non ci si limita a competenze 'disciplinari' - un saper scegliere e utilizzare le conoscenze necessarie per affrontare una situazione data - ma si vogliono mettere in campo le competenze 'trasversali' necessarie ogni volta che ci si trova ad affrontare una situazione 'real', come accade quando occorre valutare e migliorare la sostenibilità di un'azione.

Le competenze necessarie all'ESS sono infatti 'competenze in azione' e per l'azione: quelle competenze necessarie ogni volta che non ci sia una soluzione 'giusta' perché già affrontata e codificata nel passato, ogni volta che sia importante cercare una nuova strada, una maniera diversa di fare le cose, un nuovo modello di sviluppo. Per costruire queste 'action competences' la pratica didattica deve cambiare profondamente:

- Devono cambiare i 'contesti di apprendimento', per passare da una situazione di aula, protetta ma fittizia e in cui non sono permessi 'imprevisti', a situazioni reali in cui la complessità, l'imprevedibilità e il rischio sono sempre presenti;
- Devono cambiare i contenuti specifici dell'apprendimento: non solo conoscenze, e non solo competenze tecnico-operative da applicare nella maniera corretta, ma anche e soprattutto modalità di azione e di interazione, con l'ambiente, con gli altri studenti, con la comunità entro la quale ci si trova a lavorare. Competenze quindi trans-disciplinari e trasversali di alta rilevanza sociale.
- Cambiano i valori e gli atteggiamenti verso il sapere e verso la società che la scuola implicitamente comunica: dal 'conquistare il mondo', più o meno individualmente, al 'prendersi cura del mondo', preoccupandosi di ricercare gli 'interessi comuni' e di creare assieme ad altri soggetti le sinergie necessarie.

Queste competenze si possono costruire meglio se le scuole si organizzano in rete: reti locali, reti nazionali o internazionali, reti transfrontaliere che si prendono cura di ambienti comuni. Lavorare assieme, come in questo progetto è già stato fatto, è già un passo avanti verso lo sviluppo sostenibile. Un esempio interessante è quello della città di Barcellona che ha costruito un documento comune di impegno verso la sostenibilità firmato da più istituzioni, tra le quali ovviamente moltissime scuole: <http://www.sostenibilitatbcn.cat/index.php/agenda-21-escolar>

In questa trasformazione da conoscenze a competenze, e da competenze disciplinari a competenze trasversali in azione, anche gli educatori hanno bisogno di nuove competenze: l'UNECE, la Commissione delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Economico Europeo che ha elaborato la Strategia europea per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, ha elaborato anche un quadro che sintetizza le nuove competenze di cui gli educatori hanno bisogno. Nel quadro oltre alla necessità di costruire conoscenze e capacità di azione, si propone agli educatori di riflettere anche sulla costruzione dell'individuo, dei suoi valori, del suo stare bene con se stesso e con gli altri.

| <b>La tavola delle competenze</b> | <b>L'approccio olistico</b> | <b>Progettare il cambiamento</b> | <b>Ottenere una trasformazione</b> |
|-----------------------------------|-----------------------------|----------------------------------|------------------------------------|
| Imparare a conoscere              |                             |                                  |                                    |
| Imparare a fare                   |                             |                                  |                                    |
| Imparare ad essere                |                             |                                  |                                    |
| Imparare a vivere assieme         |                             |                                  |                                    |

[UNECE, Learning for the future, [http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD\\_Publications/Competences\\_Publication.pdf](http://www.unece.org/fileadmin/DAM/env/esd/ESD_Publications/Competences_Publication.pdf)]

Le modalità suggerite per favorire la costruzione di competenze sono sia quelle relative all'approccio olistico e complesso ai problemi, così come proponeva Edgar Morin nei suoi 'Sette saperi' scritti proprio per l'UNESCO, sia quelle relative alla progettazione e realizzazione del cambiamento. Non basta infatti saper guardare ad una situazione in maniera globale prima di spezzettarla, se necessario, attraverso le discipline, occorre saper 'prevedere il futuro', saper progettare i cambiamenti necessari per la realizzazione di mondi possibili. Occorrono poi anche l'efficacia e la costanza necessarie per non fermarsi al livello di progettazione e riuscire ad ottenere il cambiamento. Sono quindi necessarie, da un lato, competenze di dialogo e argomentazione per interagire con la comunità e convincerla a lavorare assieme, e dall'altro competenze di flessibilità e autocritica per poter modificare le proprie idee e integrarle con quelle altrui.

**• *La caratteristica più importante di una società sostenibile è la sua capacità di continuare ad imparare.***

Da quanto abbiamo scritto risulta evidente come l'educazione del futuro, l'educazione che ha come assi portanti sostenibilità e partecipazione, sia ancora tutta da costruire, così come da costruire è un nuovo pianeta in cui l'umanità si comporti in maniera sostenibile. Non abbiamo ancora né le conoscenze né le competenze che ci servirebbero e la cosa più importante è esserne consapevoli e continuare a sperimentare e ad imparare.

*"Lo sviluppo di una società sostenibile dovrebbe essere visto come un continuo processo di apprendimento, che esplori argomenti e scelte difficili, dove risposte e soluzioni appropriate potrebbero cambiare con la crescita dell'esperienza".*

[Strategia UNECE per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, Vilnius 2005]

Se è difficile pensare ad uno 'sviluppo' inteso come aumento quantitativo che sia sostenibile, e per questo molti preferiscono il termine educazione alla sostenibilità, è pur vero che se lo sviluppo è lo sviluppo del pensiero umano, della sua capacità di apprendimento e di comprensione del mondo, allora la crescita può essere indefinita, senza limiti e senza conseguenze per il Pianeta.

Per continuare ad apprendere dall'esperienza è importante che ogni azione sia vista come una ricerca-azione, come uno strumento non solo di cambiamento ma di apprendimento. In questo modo ogni azione è un laboratorio, dal quale si tirano fuori elementi per nuove azioni e nuove riflessioni. La riflessione sul percorso svolto permette anche di ragionare sulla 'qualità' di quello che si sta facendo, sulla qualità non solo dei risultati ottenuti ma del percorso che si è scelto per ottenerli, per confrontare la qualità non solo dei prodotti ma anche dei processi.

Infine, il percorso di apprendimento dovrebbe essere il più possibile collettivo e diffuso: costruire comunità di apprendimento centrate sull'educazione allo sviluppo sostenibile e in collegamento tra loro costituisce uno strumento formidabile per non ripetere gli stessi errori ma anche per validare i risultati raggiunti. Come scriveva anni fa la Commissione Neozelandese per lo Sviluppo Sostenibile: *“Lo Sviluppo Sostenibile non è solo la nostra meta ma anche il cammino che dobbiamo percorrere e che ancora non conosciamo”*.



## La montagna come laboratorio per l'educazione al territorio

*Giacomo Pettenati,*

Università di Torino - Associazione Dislivelli  
Associazione Italiana Insegnanti di Geografia

### 1. L'educazione territoriale: per una geografia con i piedi per terra

All'interno dei corsi di laurea in Scienze della formazione primaria dell'Università di Torino, sono attivi da alcuni anni laboratori di geografia (coordinati dal prof. Cristiano Giorda) finalizzati a formare gli studenti riguardo alle potenzialità della montagna come laboratorio per l'educazione al territorio, svolti presso il Centro Ecumenico Agape di Prali, in Val Germanasca.

Questi laboratori sperimentali, che coinvolgono in media 60 studenti e studentesse all'anno, suddivisi in due laboratori da 30 persone della durata di un fine settimana, si fondano su due idee di partenza.

La prima è che il territorio montano, nella sua complessità troppo spesso ignorata dall'immaginario comune e dalle rappresentazioni dominanti, possa rappresentare una palestra di grande interesse per l'insegnamento della geografia e l'educazione a una cittadinanza attiva (si veda il paragrafo 4).

La seconda è che la geografia, disciplina negletta nella scuola e nella società italiane, possa rappresentare uno spazio disciplinare (in relazione con le altre discipline) per un'educazione alla cittadinanza attiva, basata sull'educazione al territorio.

Il concetto di educazione al territorio proviene dalle riflessioni di Giorda e Puttilli (2011), i quali attribuiscono allo sviluppo di conoscenze e competenze geografiche il ruolo di basi per la costruzione di una società e di individui più consapevoli delle risorse e delle potenzialità dei luoghi nei quali vivono e di conseguenza in grado di sviluppare comportamenti e stili di vita maggiormente sostenibili e attivi.

I due autori sottolineano come l'educazione geografica possa diventare educazione territoriale (andando oltre il solo ambito disciplinare), fondata su:

- un'educazione al territorio, intesa come conoscenza diffusa del patrimonio, dei punti di forza e debolezza dei luoghi, delle risorse, del loro valore come costruzione identitaria, come spazio inclusivo, come dimensione multiscalare dell'abitare;

- un'educazione del territorio intesa come diffusione del discorso geografico, dei suoi concetti, approcci e metodi, tra gli attori che abitano il territorio, sviluppano e condividono progetti per la sua trasformazione, lo governano e ne fanno oggetto di comunicazione, formazione ed educazione.

L'idea della conoscenza come fondamento per la cura del territorio è alla base di molte delle riflessioni della scuola territorialista di Alberto Magnaghi. Secondo Magnaghi (2000), infatti l'indebolimento del territorio, del paesaggio e dei luoghi, non solo come categorie analitiche, ma come fondamenti delle relazioni tra società e ambiente è generato anche dalla perdita di memoria delle specificità di ciascun luogo (de-territorializzazione – de-memorizzazione – de-differenziazione – de-contestualizzazione).

Insieme al territorio, sempre secondo Magnaghi (2011), sono stati sepolti:

- il paesaggio, esito sensibile dei processi co-evolutivi di lunga durata di formazione del territorio;
- il luogo edificato dagli abitanti (arti e mestieri, culture locali, saperi contadini) come spazio identitario, riconoscibile nella sua peculiarità paesaggistica;
- la città, luogo dello spazio pubblico e di relazione, della magnificenza civile, della prossimità e della convivialità;
- la campagna con i suoi saperi di cura, manutenzione, riproduzione.

Questi spazi, prodotti dalla sedimentazione delle relazioni storiche tra uomo e ambiente, sono stati sostituiti da paesaggi della tecnoscienza e reti globali di connessione (autostrade, linee dell'alta tensione, svincoli, piattaforme, interporti, aeroporti, pipe-line), tracce della città diffusa e post-urbana (capannoni, strademercato, lottizzazioni e villettopoli, profili di grattacieli, discariche e baraccopoli), campagne urbanizzate e paesaggi dell'agroindustria, spazi dell'abbandono (borgate spopolate, boschi rinselvaticiti, capannoni abbandonati, ecc.).

Al fine di ricostruire le basi per un'azione consapevole dell'uomo e della società nel produrre, trasformare e progettare il territorio, è necessario dunque ricreare una coscienza di luogo, cioè la "consapevolezza acquisita attraverso un percorso di trasformazione culturale degli abitanti, del valore patrimoniale dei beni comuni territoriali (materiali e relazionali), in quanto elementi essenziali per la riproduzione della vita individuale e collettiva, biologica e culturale. In questa presa di coscienza, il percorso da individuale a collettivo connota l'elemento caratterizzante la ricostruzione di elementi di comunità, in forme aperte, relazionali, solidali" [Magnaghi, 2007].

I due concetti sui quali i percorsi di formazione si concentrano al fine di trasmettere una conoscenza/competenza geografica in grado di poter costituire la base per la cittadinanza territorialmente attiva e consapevole descritta dagli autori citati nei paragrafi precedenti sono quelli di territorio e di paesaggio.

## 2. Il territorio: definizione di un concetto

Per cominciare, è necessario inquadrare un concetto sfuggente come quello di territorio. Il geografo brasiliano Marcos Saquet (2012) offre diverse sistematizzazioni della storia del concetto di territorio nel pensiero geografico, individuando tre "scuole di pensiero" al cui interno sono maturate le diverse interpretazioni di territorio:

- Una legata alle visioni offerte da autori come Gottman (1973) o Sack (1986), per i quali il territorio è prevalentemente da considerarsi una porzione di spazio esclusiva risultante dalla sua diversificazione ed organizzazione.

Una di territorio come prodotto sociale offerta da Claude Raffestin, secondo il quale il territorio è il prodotto dell' *"azione condotta da un attore sintagmatico (attore che realizza un programma) a qualsiasi livello. Appropriandosi concretamente o astrattamente (per esempio, mediante la rappresentazione) di uno spazio, l'attore "territorializza" lo spazio"* (1981, pag. 150).

- La terza più applicativa, di visione del territorio come prodotto dell'azione degli attori, che si collega alle tematiche della territorializzazione delle dinamiche economiche e dell'individuazione delle risorse territoriali come fondamento per uno sviluppo "sostenibile" [Magnaghi, 2000].

Una possibile visione trasversale è quella di territorio come prodotto, sedimentato storicamente, delle relazioni tra gli attori e dei rapporti che si sviluppano tra questi e l'ambiente fisico.

Questa semplice definizione consente di aggiungere a questa introduzione concettuale un'altra nozione, inscindibilmente legata a quella di territorio, ovvero quella di *territorialità*. Se il territorio è il risultato della strategia degli attori, mediata da una serie di variabili come le risorse a disposizione e le relazioni con gli altri, la territorialità è la strategia stessa, la relazione biunivoca tra gli attori che producono territorio ed il territorio.

In base alla visione del territorio come spazio esclusivo, frutto delle strategie di appropriazione da parte di alcuni attori, la territorialità viene invece definita come il comportamento spaziale legato all'organizzazione dello spazio stesso in sfere d'influenza, considerate esclusive da chi le occupa e definisce (Soja, 1971).

Differente è la definizione offerta da Raffestin, espressione di una concezione del territorio più centrata sulla complessità e la capillarità con le quali le relazioni di potere si manifestano. Secondo il geografo francese, infatti, la territorialità non è semplice controllo sullo spazio, ma l'esito di relazioni multi direzionali e complesse, *"l'insieme delle relazioni che una società, e perciò gli individui che ne fanno parte, intrattengono con l'esteriorità e l'alterità per soddisfare i propri bisogni con l'aiuto*



*di mediatori, nella prospettiva di ottenere la maggior autonomia possibile, tenendo conto delle risorse del sistema” (2007, pag. 22)*

In uno stesso luogo coesistono diverse territorialità, esito delle strategie di diversi gruppi di attori, tra i quali si possono determinare relazioni di competizione o cooperazione, in base alla disponibilità di risorse, ai rapporti di potere e all’inclusività o esclusività del comportamento di ciascun gruppo.

Il processo che porta la terra (Dematteis, 1985), o lo spazio (Turco, 1988), a diventare territorio si definisce *territorializzazione*, ovvero la proiezione nel territorio (in un territorio già formato e non in uno spazio vergine, non esistente nella realtà) delle strategie di un gruppo di attori, attraverso la quale questo viene modificato, in maniera a seconda di variabili come la disponibilità di risorse e di potere e la volontà degli attori in gioco.

La produzione di territorio attraverso la territorialità degli attori è un processo ciclico, che si compone di una fase, di territorializzazione, una di *deterritorializzazione*, dovuta al venire meno dell’agire che aveva determinato una specifica territorialità e di una fase di *riterritorializzazione*, nella quale a nuove strategie ed azioni da parte degli attori corrispondono nuove territorialità e nuovi territori.

Una delle più efficaci schematizzazioni dei processi di *territorializzazione* e quella proposta da Angelo Turco (1988), che individua tre principali categorie di “atti territorializzanti”:

1. *denominazione*: ovvero l’appropriazione simbolica dello spazio, attraverso l’identificazione delle sue parti e l’attribuzione di un nome a ciascuna di esse;
2. *reificazione*: ovvero la trasformazione fisica dello spazio, mediante la realizzazione di un progetto;
3. *strutturazione*: ovvero la costruzione di un senso al territorio, attraverso la sua compartimentazione in territori di progetto, ciascuno dei quali dotato di qualificazioni proprie che lo distinguono dall’*ipercomplessità* circostante.

### **3. Leggere il paesaggio per capire il territorio**

Il concetto di paesaggio è uno dei più dibattuti nell’ambito delle scienze territoriali (ma anche dell’arte e della filosofia). Come nota Gambino (1997, pag. 26), “*la polisemia del termine sembra riflettere la ricchezza, la varietà e la fluidità delle sue interpretazioni multidisciplinari e scoraggiare qualunque tentativo di univoca definizione*”. L’idea di paesaggio è dunque ambigua, indefinibile, difficilmente sintetizzabile, ma allo stesso tempo intuitiva, un’evidenza pre-scientifica.

Al di là delle diverse posizioni concettuali, i principi sui quali si fonda l’idea di

paesaggio nelle culture occidentali, sono quello di sintesi della complessità del reale, ricomposta in un'immagine al contempo polisemica ed unitaria, e quello di mediazione da parte di un soggetto, che attraverso la propria percezione, trasforma ciò che osserva nella sua rappresentazione sintetica, alla quale attribuisce uno specifico significato.

Se il paesaggio dunque nasce dal territorio e nel territorio [Gambi, 1986], quest'ultimo si fa paesaggio solo quando interviene uno sguardo, in un'intersezione tra osservatore e materia. Ecco la principale ambiguità del paesaggio, che è al tempo stesso realtà materiale e costruzione mentale [Cosgrove, 1984].

Già Alexander von Humboldt, nel 1860, osservava che *"per abbracciare la natura in tutta la sua sublime maestà non basta attenersi ai fenomeni esterni, gli è d'uopo mostrare com'essa si riverberi all'interno dell'uomo"* [cit. in Gambino, 1997, pag. 27].

Oggi il dibattito scientifico è concorde nel riconoscere la natura del paesaggio come costruzione sociale e rappresentazione culturale, le cui radici si fondano però sulla materialità delle forme del territorio: *"I paesaggi sono rappresentazioni che rimandano ovviamente a chi osserva, ma al tempo stesso sono insieme seppur sfumati di oggetti concreti, sono corpo del mondo, sono materia che resiste al nostro sguardo e alle nostre intenzioni"* [Lanzani, 2011].

Un'altra grande tensione del concetto di paesaggio è quella della sua duplice natura di quadro di vita delle persone e di scenario. In quanto spazio di vita quotidiana, il paesaggio può essere inteso come luogo, e appartiene alla sfera discorsiva della politica, dell'economia, della cultura e della società.

In quanto scenario, invece, il paesaggio e soprattutto un fondale, appartiene alla *sfera discorsiva dell'estetica*.

Sintetizzando, è possibile riconoscere dunque una triplice natura del paesaggio:

1. *Il paesaggio è rappresentazione*
2. *Il paesaggio è quadro di vita*
3. *Il paesaggio è patrimonio*

Se il paesaggio è quindi il volto esteriore del territorio, percepito con la vista, ma anche con gli altri sensi (esistono paesaggi sonori, olfattivi, tattili, ecc.), imparare a leggere e interpretare il paesaggio e i suoi elementi costituisce dunque una competenza chiave in direzione di quella territorialità consapevole che viene evocata in queste pagine.

La geografa padovana Benedetta Castiglioni (2010), riflettendo sul ruolo del paesaggio non solo come oggetto, ma anche come strumento dell'educazione geografica, ha proposto un metodo di lettura del paesaggio composto di quattro passaggi:

- Lettura *denotativa* (come è il paesaggio?): si concentra sull'analisi degli elementi del paesaggio e sulle loro relazioni, coinvolgendo la sfera razionale

- Lettura *connotativa* (cosa suscita questo paesaggio?): mira a far emergere le emozioni e le sensazioni che il paesaggio suscita nei soggetti e i significati e valori ad esso attribuiti.
- Lettura *interpretativa* (perché questo paesaggio?): prevede l'interpretazione dei segni paesistici, concentrandosi sui fattori e sui processi che hanno costruito il paesaggio e che continuano a modellarlo.
- Lettura *temporale* (come è cambiato e sta cambiando il paesaggio?): si focalizza sui cambiamenti in una dimensione diacronica; l'attenzione è rivolta sia a comprendere le modificazioni del passato, sia a cogliere nel presente i segni delle possibili trasformazioni future.

Attraverso la costruzione di competenze per la lettura del paesaggio, utilizzando metodi semplici ma efficaci e completi come quello proposto da Castiglioni, è possibile veicolare una conoscenza geografica in grado di riconoscere la complessità del territorio, riflettendo sulle diverse territorialità che lo compongono, a partire dai loro segni esteriori, cioè le forme del paesaggio.

#### **4. La montagna come laboratorio per l'educazione al territorio**

La montagna viene comunemente descritta, nelle rappresentazioni dominanti dei mezzi di comunicazione e dei programmi scolastici, come un territorio sostanzialmente omogeneo, caratterizzato da un'elevata qualità ambientale. La rappresentazione della geografia umana delle montagne viene invece spesso ridotta alla raffigurazione stereotipata di popolazioni pittoresche, caratterizzate da modi di vita presuntamente tradizionali, nella realtà quasi inesistenti.

Sfogliando i sussidiari delle scuole primarie e i manuali scolastici, la semplificazione dell'ambiente montano nelle rappresentazioni più diffuse risulta evidente, soprattutto per quanto riguarda l'affermazione di uno sguardo urbano sulla montagna, vista come luogo esotico, abitato da popolazioni "altre" rispetto a quelle urbane e frequentato dai cittadini per ragioni prevalentemente legate allo sport o all'esplorazione dell'ambiente naturale.

Ovviamente le terre alte sono realtà molto più complesse di questa loro rappresentazione semplificata. La montagna contemporanea rappresenta infatti uno spazio di incontro tra culture, modi di vita, ambienti e percorsi di evoluzione del territorio diversi, che convivono all'interno delle valli, in relazione con il pedemonte e le città.

I territori montani costituiscono dunque un laboratorio di grande efficacia per l'educazione geografica, grazie alla compresenza di una grande leggibilità delle forme del paesaggio e di una complessità territoriale il cui disvelamento diviene

uno degli obiettivi dello stesso approccio geografico.

Imparando a leggere i segni di un territorio solo apparentemente omogeneo, è possibile infatti rivelare la coesistenza all'interno delle vallate di diverse popolazioni e culture (nuovi abitanti, migranti stranieri, comunità religiose, etc.), di paesaggi, di economie (turismo, agricoltura/allevamento, estrazione di minerali, abbandono, industria, ecc.), di sguardi e, in conclusione, di territorialità e territori.

L'entusiasmo con il quale gli studenti e le studentesse che partecipano ai laboratori di Prali si accostano alla geografia al ritorno da quell'esperienza, spesso scegliendo di svolgere tesi di laurea in questa disciplina, dimostrano l'efficacia dell'approccio scelto per questi esperimenti di didattica esperienziale, sui quali sarà necessario lavorare ulteriormente, sia dal punto di vista dello sviluppo del metodo, sia per quanto riguarda la valutazione dei risultati.



# **Il punto di vista delle scienze naturali sul progetto e sul lavoro didattico educativo svolto con gli studenti**

*Silvio Tosetto,*  
ANISN Piemonte

Mi è stato chiesto un parere critico di tipo disciplinare sul progetto in questione per quanto riguarda le scienze naturali e sulle sue prospettive. Come sostiene uno dei docenti coinvolti nel progetto, i problemi ambientali sono così ricchi da essere molto efficienti dal punto di vista didattico; essi consentono di evidenziare diversi concetti strutturanti che caratterizzano le scienze naturali (ad esempio: ciclo, tempo, spazio, scala, trasformazione, emersione di proprietà) collegandoli con altre discipline come la geografia, l'agronomia, l'economia, il diritto, la storia e la storia dell'arte. Posseggono un potenziale molto forte sul piano educativo sia rispetto alla didattica della disciplina stessa, sia rispetto all'educazione civica del cittadino sul territorio, a cui quella ambientale fornisce un robusto supporto.

È stato importante osservare nella pratica del progetto e nelle sue prospettive (se avverrà il passaggio da un'attività legata ad un progetto ad una normale e continua routine scolastica estesa a tutte le scuole della città metropolitana, che è la proposta del CESEDI) il tentativo di utilizzare le scienze naturali e il loro insegnamento, insieme ad altre discipline, per trasformare i giovani cittadini in formazione in una risorsa per l'indagine, il monitoraggio e la proposta di soluzioni di riqualificazione e rivalutazione per lo sviluppo sostenibile di un territorio.

Lo statuto epistemologico delle scienze naturali si presta a tale utilizzo poiché esso nasce dalla filosofia naturale, permette di utilizzare in classe, in laboratorio e sul terreno diversi metodi scientifici che consentono di risolvere aspetti diversi delle problematiche ambientali configurabili come effetto di sistemi complessi.

Come si è visto anche nel progetto possiamo partire da due possibili approcci: quello chimico-fisico col metodo galileiano classico, e quello storico pluridisciplinare naturalistico.

Nel primo possiamo ad esempio riprodurre in laboratorio, per studiarle a fondo, le proprietà dell'acqua. Una volta capite però consentono di fare un salto dalle interazioni molecolari alla scala planetaria, dove esse si riflettono nei rapporti fra criosfera, atmosfera e oceano che, attraverso il ciclo dell'acqua, governano a scala mondiale l'equilibrio termico del nostro pianeta.

Col secondo lo studente poi può essere condotto ad una scala temporale e spaziale vicina alla sua con un uso mirato delle scienze della Terra. Esse hanno un approccio storico e multidisciplinare, ideale per lo studio delle problematiche ambientali.

L'indagine storica, che coinvolge gli allievi, ha diverse scale: quella umana con la sua attività plurisecolare sul territorio e quella storico geologica che utilizza tutti i tempi, da quello di ricarica della falda idrica a quello delle ere glaciali a quello più lungo ancora dell'orogenesi alpina che ha creato le due regioni coinvolte nel progetto. In questo modo nell'allievo si rafforza l'idea delle scienze della Terra, non solo come quelle del tempo geologico profondo e della scala planetaria della tettonica globale, ma anche quelle di una geologia locale e dei tempi brevi e prossimi.

Sulle basi fornite dall'approccio chimico-fisico e quello geologico-ambientale si apre il quadro delle risorse e dei rischi toccato dai temi della biodiversità agricola locale e del land grabbing, del ciclo dei rifiuti e dell'acqua come risorsa, dei loro intrecci con la questione energetica e quella del trasporto.

I diversi tipi di corsi coinvolti nel progetto dal partner scolastico italiano, quello del liceo classico e quello del liceo economico sociale, offrono poi risorse e tagli diversi al progetto. Immaginate che forza danno all'indagine e alla educazione ambientale economia e diritto con la geografia economica. Come dall'altra parte il livello storico filosofico del liceo classico, quale consapevolezza dona all'indagine naturalistica!

Il partenariato franco-italiano consente agli insegnanti coinvolti, specie se mantenuto nel tempo e se possibile anche con scambi di allievi, di prendere ai fini del progetto il meglio delle due tradizioni di prassi didattica dei due paesi, garantendo un'importante formazione in servizio ai docenti. Lo scambio è una vera risorsa; solo con lo sguardo esterno dell'altro, la relativa discussione e la complicità fra colleghi, è consentito di apprezzare non solo il meglio della tradizione didattica altrui, ma anche della propria, traendone nell'attività professionale conforto, sempre necessario nel difficile lavoro dell'insegnante.

Nella scuola francese è data molta più importanza, rispetto a quella italiana, alle scienze della vita e della Terra (SVT) e a quelle fisico chimiche (SPC) fin dalla scuola elementare; la prassi didattica è molto basata sulle *situation problème*, sui *travaux pratiques* e sul metodo dell'*inquiry* (il metodo IBSE attraverso il progetto de *La main à la pâte* è proprio un prodotto francese). L'IBSE è partire dalle questioni *malposte* che non danno immediatamente luogo ad una risposta, farle emergere dagli allievi, indurli a pensare, discutere e presentare progetti di indagine fattibili, controllare gli esiti della sperimentazione, comunicarli e poi ripartire, in una situazione didattica aperta dove si sa dove si parte, ma non dove si arriva (sul piano dei contenuti, non certo su quello educativo e del raggiungimento di competenze). Questo approccio molto pratico e scientifico, con studio di casi, è quello che può essere utile agli insegnanti italiani, ai fini di progetti di educazione ambientale, insieme alla constatazione della vicinanza dell'amministrazione pubblica a tutti i livelli all'istituzione scolastica in Francia.

La tradizione didattica italiana, riflessiva, umanistica, storico filosofica, con l'uso di docenti laureati nella loro disciplina, dove hanno condotto un loro progetto di

ricerca che li ha resi competenti e autonomi professionalmente, unito al meglio della libertà di insegnamento è un punto di forza importante della nostra scuola. Esso è interessante visto dall'esterno e, vedendone i suoi prodotti migliori, gli allievi nelle loro prestazioni e le relazioni che si instaurano fra docenti e discenti (come osservato dai partner francesi: la *serenità* in classe), si immagina che virato all'indagine ambientale e confortato dalle scienze naturali possa dare prodotti educativi molto interessanti.

Infine, dal mio punto di vista, quello che mi è piaciuto molto del progetto è proprio l'intenzione di trasformare le scuole in centri civici attraverso anche l'utilizzo delle scienze naturali. Noi abbiamo bisogno di cittadini non solo bene informati che conoscano il *come* delle cose, ma anche formati che se ne chiedano *il perché*. Che facciano proposte ascoltate e praticate; da un lato amanti responsabili, gelosi del proprio territorio, di cui conoscono la storia e il tempo presente, dall'altro immaginino e ne costruiscano un futuro. Persone da un lato pratiche che vogliano risolvere problemi e dall'altro filosofe che riflettano su quello che fanno, pensando alla scala locale del loro territorio e a quella globale del pianeta in cui vivono.





## Riferimenti bibliografici e sitografici

Anadon M., Sauvé L., Torres Carrasco M., Boutet A., *Quand évaluer c'est apprendre ensemble : une expérience d'évaluation dans l'action*, in «Education relative à l'environnement. Regards, Recherches, Reflexions», 2000 n. 2.

Ankonè H., Kuypers B., Pieters M., van Rossum J., *Quality indicators for Environmental Education*, National Institute for Curriculum Development (SLO), Enschede, the Netherlands, 1998.

Arendt H., *L'umanità nei tempi bui*, in Antologia, Feltrinelli, Milano, 2006

Barca F., *L'approccio place.based delle politiche europee di sviluppo regionale: fondamenti e spunti per l'azione*, Università di Padova, 14 novembre 2011.

Barus-Michel J., Enriquez E., Lévy A.(a cura di), *Dizionario di psicosociologia*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2005.

Bateson G., *Verso un'ecologia della mente*, Adelphi, Milano, 1977.

Bateson G., *Mente e Natura*, Adelphi, Milano, 1984.

Baumann Z., *Modernità liquida*, Laterza, Bari, 2002.

Baumann Z., *La società individualizzata*, Il Mulino, Bologna, 2002.

Beccastrini S., Borgarello G., Lewanski R., Mayer M., *Imparare a vedersi. Una proposta di indicatori di qualità per i Sistemi regionali di educazione ambientale*, Regione Toscana/ ARPAT, Firenze, 2005.

Beck U., *Che cos'è la globalizzazione*, Carocci, Roma, 1999.

Beck U., *La società del rischio*, Carocci, Roma, 2002.

Benasayag M., Schmit G., *L'epoca delle passioni tristi*, Feltrinelli, Milano, 2004.

Bion W., *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1979

Bocchi G.L., Cerutti M., *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano, 1992.

Bonomi A., De Rita G., *Manifesto per lo sviluppo locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 1989.

Borgarello G. (a cura di), *Condividere mondi possibili. Formazione, management di rete e sviluppo sostenibile*, Regione Umbria/Ministero Ambiente, Perugia, 2005.

Borgarello G., Mayer M., Tonucci F., *Indicatori di Qualità per i Centri di Esperienza*, in Spazio Ambiente, giugno 2000, Regione Umbria.

Borgarello G., Dansero E., Dematteis G., Governa F., Zobel B., *Linee guida per lavorare insieme nei Sistemi territoriali locali*, Unione Europea/Provincia di Torino, Torino, 2007.

- Borgarello G., Sancassiani V., *Linee guida per la promozione e la gestione della Rete di aziende e delle Fattorie didattiche in Sicilia*, Regione Sicilia, Palermo, 2007.
- Borgarello G., Sacco A.M. (a cura di), *Il Sistema di Indicatori di Qualità per la valutazione della progettualità nell'ambito dell'Educazione Ambientale e alla Sostenibilità*, Regione Piemonte, Torino, 2010
- Borgarello G., Sacco A.M. (a cura di), *Progettare percorsi di qualità: il ruolo della riflessione e della valutazione nell'Educazione Ambientale*, Regione Piemonte, Torino, 2012.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 1 e 2, Bollati Boringhieri, Torino, 1989 e 2000.
- Castiglioni B. (2010), *Educare al paesaggio*, Museo di Storia Naturale e Archeologia, Montebelluna
- Conserva R., *La stupidità non è necessaria*. Gregory Bateson, la natura e l'educazione, La Nuova Italia, 1996
- Cosgrove D. (1984, ed it. 1990), *Realtà sociali e paesaggio simbolico*, Milano: Unicopli
- D'Angella F., Orsenigo A., *La progettazione sociale*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1999.
- Dematteis G. (1985), *Le metafore della Terra*, Milano: Franco Angeli
- Dematteis G., Governa F. (a cura di), *Territorialità, sviluppo locale, sostenibilità: il Modello SLoT*, Franco Angeli, Milano, 2005.
- Du Rosnay J., *Le macroscopie. Vers une vision globale*, Editions du Seuil, Paris, 1975.
- Enriquez E., *Per un approccio psico-sociologico alla valutazione*, in "Spunti" n.7 ottobre 2003.
- Gambi L. (1986), *La costruzione dei piani paesistici*, «Urbanistica», 85, pp. 102-105
- Gambino R., *Conservare innovare. Paesaggio, ambiente, territorio*, Utet, Torino, 1997
- Giorda C. E Puttilli M. (2011), *Educare al territorio*, Carocci, Roma
- Gottman J. (1973), *The significance of territory*, Charlottesville: University Press of Virginia
- Kaneklin C., Piccardo C., Scaratti G. (a cura di), *La ricerca-azione*, Cortina, Milano, 2010
- Klein M., *Invidia e gratitudine*, Martinelli, Firenze, 1969.
- Kolakowskij L., *Breviario minimo*, Il Mulino, Bologna, 2000.
- Invernizzi D., *"Cittadini under 18"*, Emi, 2004
- Lanzara G.F., *La deliberazione come indagine pubblica*, in Pellizzoni L. (a cura di), *La deliberazione pubblica*, Meltemi, Roma, 2005.
- Liarakou G., Flogaitis E., *Quelle évaluation pour quelle éducation à l'environnement?*, in « Education relative à l'environnement. Regards, Recherches, Reflexions», 2000 n. 2

- Losito B., *Riflettiamo, Quaderni di Formazione Ambiente*, ed. Legambiente
- Machado A., *Tutte le poesie e prose scelte*, Mondadori, Milano.
- Magnaghi A., *Il Progetto locale*, Bollati Boringhieri, Torino, 2000.
- Magnaghi A., a cura di (2007), *Scenari strategici: visioni identitarie per il progetto di territorio*, Alinea, Firenze
- Magnaghi A., "Educare al territorio: conoscere, rappresentare, curare, governare", in Giorda-Puttilli, *Educare al territorio, educare il territorio*, pp. 32-42
- Maturana H., Varela F., *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano, 1987.
- Mayer M. (a cura di), *Qualità della scuola ed eco-sostenibilità*, Franco Angeli, Milano, 2003.
- Mayer M., *Criteri di qualità per i Centri di Educazione Ambientale in Europa. Rapporto finale della ricerca*, workpaper e CD Rom, Regione Emilia-Romagna, Bologna, 2005.
- Mazzoli G., *Allestire il sociale*, in Mazzoli G., Sironi L. (a cura di), *Emozioni sociali*, Ediz. Dar Voce, Reggio Emilia, 2003.
- Mazzoli G., *Dall'attivazione allo sviluppo della comunità locale*, in Mazzoli G. (a cura di), *Il welfare come leva dello sviluppo locale*, Animazione Sociale, Torino, 2004.
- Meadows D. et al., *I limiti dello sviluppo*, EST, Mondadori, Milano, 1972
- Morin E., *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*, Ed. Du seuil, Paris, 1977.
- Morin E., *La Méthode. 2. La Vie de la Vie*, Ed. Du seuil, Paris, 1980.
- Morin E., *La Méthode. 3. La Connaissance de la Connaissance*, Ed. Du seuil, Paris, 1986.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Cortina, Milano, 2001.
- Morin E., *La via. Per l'avvenire dell'umanità*, Cortina, Milano, 2012
- Moscovici S., *Essai sur l'histoire humaine de la Nature*, Flammarion, Paris, 1977
- Nyogen Senzaki e Paul Reps (a cura di), *101 storie Zen*, Adelphi, Milano, 1973.
- Olivetti Manoukian F., *La progettazione sociale possibile*, in "Prospettive sociali e sanitarie" n. 10/11 2006.
- Orsenigo A., *Formazione, risorsa critica della nostra società*, i "Spunti" n.8, ottobre 2005, Studio APS, Milano.
- Papa Francesco I, *Laudato si. Lettera enciclica sulla cura della casa comune*, Libreria Editrice Vaticana, 2015
- Pellizzoni, L. (a cura), *La deliberazione pubblica*, Meltemi, Roma, 2005

- Perazzone A., *Il concetto di sostenibilità e l'integrazione dei saperi*, atti Seminario 21/22 ottobre 2009, Pracatnat.
- Raffestin C. (1983, ed. or.1981), *Per una geografia del potere*, Milano: Unicopli
- Raffestin C. (2005), *Dalla nostalgia del territorio al desiderio di paesaggio*, Firenze: Alinea
- Raffestin C. (2007), "Sul concetto di territorialità", in Bertocin M. e Pase A., *Territorialità. Necessità di regole condivise e nuovi vissuti territoriali*, pp. 21-31
- Raffestin C. (2012), "Space, territory and territoriality", *Environment and Planning D: Society and Space*, volume 30, pp. 121-141
- Rosanvallon P., *La légitimité démocratique*, Editions du Seuil, Paris, 2008
- Sachs W. (a cura di), *Dizionario dello sviluppo*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 1998.
- Sack R. (1986), *Human territoriality: its theory and history*, Cambridge: Cambridge University Press
- Saquet M. (2012), *Il territorio della geografia*, Milano: Franco Angeli
- Sclavi M. e altri, *Avventure urbane. Progettare la città con gli abitanti*, Elèuthera, Milano, 2002.
- Sclavi M., "Esplorare mondi possibili", in *Animazione sociale*, aprile 2003.
- Sclavi M., *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Le Vespe, Pescara-Milano, 2000.
- Sen A., *Lo Sviluppo è Libertà*, Mondadori, Milano, 2000.
- Sen A., *La diseguaglianza*, Il Mulino, Bologna.
- Sestini A. (1963), *Il paesaggio*, Touring Club Italiano, Milano
- Siegel D.J., *La mente relazionale. Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano, 2001.
- Soja E. (1971), "The political organization of space", Commission on College Geography – Resource Paper n. 8, Association of American Geographers, pp. 1-54
- Sterling S., *Educazione sostenibile*, Anima Mundi, Cesena, 2006
- Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Bari, 1994.
- Tilbury D., Wortman D., *Engaging people in sustainability* IUCN, 2004
- Touraine A., *Critica della modernità*, Il Saggiatore, Milano, 1993.
- Touraine A., *Libertà, uguaglianza, diversità*, Cortina, Milano, 1998.
- Touraine A., Khosrokhavar F., *La ricerca di sé*, Il Saggiatore, Milano, 2003.
- Touraine A., *La fin des sociétés*, Editions du Seuil, Paris, 2013

Turco A. (1988), *Verso una teoria geografica della complessità*, Milano: Unicopli

Vygotskij L., *Pensiero e Linguaggio*, Armando, Roma

Weick K, Organizzare. *La psicologia sociale dei processi organizzativi*, ISEDI, Milano, 1993.

Zobel B., *Un luogo comune tra ambiente e società*, in *Spazio Ambiente "Una nuova cultura per un futuro sostenibile"*. Suppl. al n. 142 del 25 giugno 2007 di Umbria Notizie, Regione Umbria, Perugia, 2007.

## **Documenti nazionali ed internazionali sull'educazione ambientale**

Conferenza permanente per i rapporti tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome, seduta del 23 novembre 2000, Rep. Atti n. 1078, *Linee di indirizzo per una nuova programmazione concertata tra lo Stato, le Regioni e le Province Autonome di Trento e Bolzano in materia di educazione, informazione e formazione ambientale (INFEA), Verso un Sistema Nazionale INFEA come integrazione dei sistemi a scala regionale*.

Consiglio Nazionale della Green Economy, *Lo sviluppo delle imprese della green economy: la via maestra per uscire dalla crisi italiana* – Documento di sintesi, Stati generali della Green Economy, Rimini, 2014

Consiglio Nazionale della Green Economy, *L'indagine sugli orientamenti degli imprenditori della green economy*, Stati generali della Green Economy, Rimini, 2014

*Declaration of the United Nation Conference on the Human Environment*, Stockholm, 1972

Il Futuro di tutti noi - *Rapporto della Commissione per l'Ambiente e lo Sviluppo delle Nazioni Unite*, Bompiani, Milano, 1988

IRES Piemonte , *"La green economy in Piemonte 2013"*, Torino 2013.

By Bjarne Bruun Jensen (a cura di), *Building Capacity and Empowerment through ESD Conference on Education for Sustainable Development* 2005, 12/21 maggio 2005 Esbjerg CVU Vest Denmark

MIUR e Ministero Ambiente, *Linee guide per l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile*, dicembre 2009.

PON Per la scuola competenze e ambienti di apprendimento – CCI: 2014IT05TO5M20P001 – Decisione (C(2014) 9952) del 17/12/2014 - PROGRAMMA 2014/2020 (FSE-FESR), UE e MIUR Shaping the Future We Want – UN Decade of Education for Sustainable Development (2005-2014). Final Report, UNESCO, 2015.

UE, "EUROPA 2020 – *Una strategia per una crescita intelligente, sostenibile ed inclusiva*", Comunicazione della Commissione Europea, Bruxelles, 3 marzo 2010.

UE-DG Istruzione e cultura " *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Un Quadro di Riferimento Europeo*", Ufficio delle pubblicazioni ufficiali delle Comunità Europee, 2007.

UNESCO, *Environmental Education in the light of the Tbilisi Conference*, Paris, 1980

UNESCO, *Final Report of World Forum on Education* , Dakar, 26-28 April 2000

UNESCO, *Thessaloniki Declaration*, 1997

UNESCO, *Trends in Environmental Education*, Paris, 1977

UNESCO, *United Nation Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. Draft International. Implementation Scheme*, Paris, October 2004

UNESCO-UNEP Congress " *Environmental Education and Training*", Mosca 1987, International Strategy for Action in the field of Environmental Education and Training for the 1990, Nairobi - Paris, 1988

World Education Forum, *Framework for Action*, Dakar, Aprile 2000

World Summit on Sustainable Development, *Plan of Implementation*, Johannesburg, 2002

World Summit on Sustainable Development, *The Johannesburg Declaration on Sustainable Development*, Johannesburg, 2002

## GLI AUTORI dei TESTI

**Giovanni Borgarello**, nato a Torre Pellice nel 1958, laureato in psico-pedagogia, lavora dal 1984 per Pracatinat scpa, dove ha ricoperto diversi ruoli. Attualmente è Responsabile Area Scuola.

Ha a lungo lavorato con scuole di ogni ordine e grado. Ha sviluppato un'ampia attività di formazione degli adulti, nonché di ricerca e progettazione sia in campo educativo che dello sviluppo territoriale. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni.

**Michela Mayer** fa parte del Comitato Scientifico per il Decennio per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile della Commissione Italiana UNESCO. Impegnata a livello nazionale e internazionale nell'Educazione alla Sostenibilità è autrice di ricerche, libri, articoli sul tema.

**Giacomo Pettenati**, nato a Milano, il 21/2/1983, geografo, lavora come ricercatore all'Università di Torino. È membro dell'Associazione Dislivelli e dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

**Silvio Tosetto**, nato a Torino nel 1958, laureato in Scienze della Terra, insegna in un liceo scientifico torinese. È stato per dieci anni supervisore di Scienze Naturali presso la scuola di specializzazione universitaria per la formazione degli insegnanti (SIS Piemonte). È presidente della sezione Piemonte dell'ANISN (Associazione Nazionale Insegnanti di Scienze Naturali) dove cura, con altri colleghi, la progettazione e la realizzazione dei corsi di formazione annuali. È coautore, insieme a Franco e Marianna Ricci Lucchi, del libro di testo La Terra, il pianeta vivente, Zanichelli 2013.

## PRACATINAT

Pracatinat è un centro di educazione ambientale di rilievo nazionale. Dal punto di vista giuridico è una società consortile per azioni, totalmente partecipata da enti pubblici (Regione Piemonte, Provincia di Torino ora Città Metropolitana di Torino, Comune di Torino, Comuni di Asti, Fenestrelle, Moncalieri, Pinerolo, Rivoli, Unione Comuni delle Valli Chisone e Germanasca).

Realizza, dal 1983, servizi formativi ed educativi con stages residenziali per le scuole di ogni ordine e grado e corsi di formazione per insegnanti ed educatori su tutto il territorio regionale e nazionale e da più di dieci anni offre servizi di consulenza, accompagnamento e facilitazione di processi territoriali volti alla sostenibilità (con esperienze nel campo del sociale, della sanità, dell'agricoltura, ecc.).

Con specifico riferimento alle strategie dell'Europa 2020 Pracatinat supporta la realizzazione di percorsi di alternanza scuola-lavoro di valenza orientativa e professionalizzante e di carattere innovativo su Green Economy e altro.

È ente accreditato dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca per la formazione al personale della scuola. È ente accreditato dalla Regione Piemonte ai fini dello svolgimento di attività di formazione professionale e orientamento.



Edizioni PRACATINAT s.c.p.a.

---

Stampato su carta riciclata

Tipolitografia Grillo snc - Luserna San Giovanni (TO)  
luglio 2015

