
Quaderni INFEA Emilia-Romagna 4

I saperi e i fondamenti

Nuovi educatori ambientali / 2

Esperienze seminariali nel Master in Educazione Ambientale

Regione Emilia-Romagna

Servizio Comunicazione, Educazione Ambientale, Agenda 21 locale

Copyright © Regione Emilia-Romagna - aprile 2005
Direzione Generale Ambiente e Difesa del Suolo e della Costa
Servizio Comunicazione, Educazione Ambientale, Agenda 21 locale

Coordinamento editoriale

Paolo Tamburini

Coordinamento redazionale

Fondazione Villa Ghigi

Redazione

Mino Petazzini. Ha collaborato Monica Soracase

Progetto grafico

Sandri+Carlotti Adv

Stampa

Casma - Bologna

I Quaderni INFEA sono un progetto inserito all'interno dell'Accordo di programma in materia di educazione ambientale tra il Ministero Ambiente e tutela del territorio e la Regione Emilia-Romagna

Quaderno stampato su carta ecologica

Foto di copertina di Gabriele Baldazzi

Indice

Introduzione

Stefania Bertolini

Gli eventi educativi nel territorio 9

1. Strumenti e metodi dell'analisi del territorio 13

Teresa Andena

**Ricerca e formazione nel progetto
"Insediamenti umani e sistemi acquatici
del bacino padano"** 15

Contesto e attori del progetto 15

I tempi del progetto 16

I lavori delle scuole che hanno partecipato al progetto 17

I contenuti 21

Le scelte di scala e il problema della comunicazione 26

Le dimensioni dei problemi 27

Il progetto e l'autonomia scolastica 29

Le prospettive 30

Gilmo Vianello

Aspetti della documentazione 31

Base di partenza 31

Finalità 31

Organizzazione e percorso metodologico 32

2. La conoscenza storico/ambientale del territorio 37

Rolando Dondarini

Storia, territorio, paesaggio 39

Perché chi si occupa di storia dovrebbe interessarsi
di paesaggio e territorio? 39

La dimensione locale nella ricerca e nella didattica	40
Identificazione del paesaggio, caratteri comuni e caratteri peculiari	40
La dimensione urbana	43
Sulla storia locale	44
<i>Giancarlo Benevolo</i>	
Dalla parte del territorio: conoscenza e pianificazione	45
Civiltà urbanocentrica e cultura del territorio	47
Materiali per la lettura dell'insediamento rurale storico: il castello e il villaggio	49
L'unità di base per la lettura storico amministrativa del territorio: il comune rurale	50
<i>Il Paese racconta</i>	52
3. I processi di Agenda 21 sul territorio	55
<i>Eriuccio Nora</i>	
Sviluppo sostenibile, Agenda 21 locale e Piano di Azione Ambientale	57
<i>Sostenibilità e governance</i>	69
<i>Michele Ferrari</i>	
Gli indicatori di sostenibilità locale	74
<i>Perché l'Agenda 21 a scuola?</i>	76
4. Un laboratorio tra esperienza e parole	81
<i>Giovanni Borgarello</i>	
Il modello metodologico di Pracatinat	83
<i>Istruzioni per le attività: guardare un albero</i>	87
<i>Liliana Carrillo</i>	
Riflessioni sullo sviluppo del seminario	89
Per una ecologia della mente...	
quasi un laboratorio epistemologico	89
Educazione e sostenibilità	89

La complessità dell'agire educativo	90
Per un modello metodologico aperto in educazione ambientale: la progettazione	91
<i>Il primo giorno a Pracatinat</i>	92
<i>Il domino della sostenibilità</i>	94
<i>Il viandante a Pracatinat</i> (<i>commenti dei corsisti</i>)	96
5. Sperimentazioni educative tra terra e cielo	99
<i>Franco Lorenzoni</i>	
Chi apre e chi chiude le porte della percezione?	101
Un anno tra le nuvole	101
Il secolo del cinema e della televisione	103
Il silenzio in cerca di amici	104
In che lingua parla la natura?	105
Sguardi senza audio e parole senza video	106
La costruzione delle casette e il canto rumeno di Silvia	107
Abitare i luoghi educativi	108
Lo spazio della mente	109
Mito e stupore, perseveranza e viaggio	111
Un movimento che ha radice nel cielo	113
Televisione e iniziazione	114
Le difficoltà di una politica ecologica	115
Le mutande a rovescio	116
<i>Il viandante a Cenci</i> (<i>commenti dei corsisti</i>)	118
6. La natura nel tempo	123
<i>Silvio Panini</i>	
Koinè e l'educazione ambientale	125
<i>La compagnia teatrale Koinè</i>	129

<i>Silvio Panini, Paolo Pagliani</i>	
La Natura nel tempo (drammatico)	131
Strumenti linguistici e drammaturgici per educare all'azione con l'ambiente naturale	131
Scansione temporale del progetto	131
Temi delle lezioni e degli spettacoli	133
<i>Scambio di e-mail sull'esperienza (riflessioni dei corsisti)</i>	137
7. La guida emozionale del territorio	139
Lettera agli studenti inviata prima del seminario	141
Sintesi del seminario	143
Spycam sugli operatori dopo il seminario	145
<i>Il viandante a San Benedetto in Alpe (commenti dei corsisti)</i>	148
8. Infanzia e ambiente urbano: per una città educativa	151
<i>Anna Baldoni</i>	
Infanzia e ambiente urbano: per una città educativa	153
Il Centro Camina	153
Diritti, infanzia, educazione, città, ambiente: parole chiave	155
<i>Diario del seminario</i>	160
9. Aree protette, educazione agli adulti, turismo educativo	165
<i>Luigi Guerra</i>	
Turismo e educazione	167
<i>Franca Zanichelli</i>	
Educazione permanente: programmi solo per adulti	170
<i>Le esperienze di volontariato</i>	174

<i>Franca Zanichelli</i>	
Il seminario 2003	177
Il lavoro svolto dal CEA del Parco Taro	177
I contenuti del seminario di formazione	178
I contenuti del progetto formativo	179
10. La vocazione didattica del territorio	181
<i>Mino Petazzini</i>	
Origine, impostazione culturale e linee evolutive di un centro in ambito urbano	183
Un'antica tenuta sulle prime colline di Bologna	183
Delfino Insolera e il Centro Villa Ghigi	184
Lo sviluppo delle attività educative	187
Dall'educazione alla pianificazione	192
<i>Due attività nel Parco Villa Ghigi</i>	195
<i>Paolo Donati</i>	
Gli spazi verdi delle scuole: una risorsa per l'educazione ambientale	201
<i>Mino Petazzini</i>	
Due o tre pensieri in libertà sull'educazione ambientale	205
11. Il gioco in educazione ambientale	211
<i>Roberto Papetti</i>	
Il gioco creativo	213
<i>Roberto Morselli, Roberto Papetti</i>	
Mappe del "riabitare", ovvero giocare lo spazio	215
Il territorio:	
rappresentarlo, esplorarlo, conoscerlo, sentirlo, raccontarlo	215
Il laboratorio	219
Alcune letture	220
<i>Giochi, esplorazioni e tavole rotonde</i>	224

12. L'educazione agroambientale nelle fattorie didattiche 231

Tiziana Nasolini

Educare all'ambiente e all'alimentazione 233

L'Osservatorio Agroambientale 236

Le fattorie didattiche in Italia 238

Milena Bertacci

La scuola e le fattorie didattiche 240

Collaborare... perché? 240

Una didattica attiva per osservare e comprendere 241

Proposte di qualità: una sfida possibile 242

La fattoria didattica come percorso verso la sostenibilità 244

*Il progetto Fattorie Didattiche
della Regione Emilia-Romagna* 246

Appendice

Riflessioni finali dei corsisti 247

Introduzione

Gli eventi educativi nel territorio

Un evento educativo è sempre “un’esperienza in situazione”. Nasce e si sviluppa a partire da un rapporto tra due o più soggetti e si definisce in un processo continuo che, avendo attenzione al passato e al presente, ha comunque nel futuro la sua molla principale.

Si può inoltre affermare che ogni evento educativo, per essere pedagogicamente fondato e per portare a un cambiamento nell’individuo, deve essere in grado di far vivere all’educando una serie di esperienze nuove e stimolanti perché, come ha scritto Piero Bertolini, è “attraverso un contatto non effimero con cose e persone capaci di espandergli il campo dell’esperienza esistenziale che il soggetto è messo nelle migliori condizioni per costruirsi una diversa, più ricca e ampia visione del mondo”. Ma come ha più volte ricordato Morin “Avere vissuto un’esperienza non basta perché questa esperienza diventi esperienza. Bisogna continuamente rigenerarla e rimeditarla. Se trasformiamo l’esperienza in coscienza, siamo pronti per un nuovo inizio”.

Si tratta quindi di trovare nell’esperienza vissuta (e da far vivere) quegli elementi profondi che fanno sì che essa acquisisca senso educativo. Quelle caratteristiche, come il suo essere definita da relazioni reciproche in un sistema che procede a spirale o come la sua irreversibilità, che costituiscono l’asse portante dell’esperienza e rimangono, al di là dei contenuti e dei contesti, quando questa è stata vissuta. Quelle attenzioni, quelle esigenze che ogni buon educatore deve ricercare nel suo agire professionale, mettendole continuamente a confronto con le situazioni e i contesti che si trova ad affrontare.

Non è un’operazione facile, soprattutto nel campo dell’educazione ambientale, dove ancora troppo spesso l’attenzione viene riservata a supposte azioni educative più o meno preconfezionate. La difficoltà nasce dal fatto che in educazione ambientale, e a maggior ragione nella formazione in questo campo, non si può non tenere conto della varietà di situazioni e non si può evitare di agire localmente: ogni classe, ogni gruppo di ragazzi o di adulti è diverso, ogni contesto ambientale è in fondo unico e sarebbe controproducente programmare a tavolino metodi e contenuti buoni per ogni situazione. Ogni elemento che si inserisce in un progetto educativo va sempre in qualche

modo ripensato e ricostruito nel corso del suo sviluppo. Tanto per l'educazione, come per i problemi ambientali, il controllo delle variabili e il monitoraggio dei mutamenti può essere solo parziale. E il numero dei nessi, la casualità e l'interconnessione delle relazioni, come giustamente segnalava qualche anno fa Michela Mayer in un seminario a Fiuggi, rendono gli effetti delle nostre azioni sempre parzialmente imprevedibili.

In un percorso formativo diventa quindi indispensabile procedere avendo ben presenti i tre aspetti sopra evidenziati: l'irrinunciabilità dell'esperienza diretta, la varietà delle situazioni in cui operare e la necessità di ricercare quelle che Piero Bertolini chiama "unità di senso" in ogni evento educativo attraverso una riflessione critica sull'esperienza realizzata e da realizzare.

Il primo dei tre aspetti pone l'accento sul fatto che per un educatore, durante la formazione come nel momento in cui opera, l'esperienza diretta è la base sulla quale costruire le proprie conoscenze e le proprie competenze, dal punto di vista sia pedagogico/didattico sia ecologico/ambientale). Conoscenze e competenze per un educatore non devono infatti essere intese come un semplice accumulo di informazioni da sistematizzare per poi passarle ai soggetti con cui egli interagisce, ma come un percorso che si misura quotidianamente con l'esperienza.

Il secondo aspetto va visto, pur tra le molte difficoltà del relazionarsi con situazioni diverse, come un possibile, se non addirittura necessario, arricchimento. Solo attraverso il confronto e la relazione con soggetti ed esperienze diverse, infatti, è possibile giungere al cambiamento, confermando, trasformando e sviluppando le modalità con cui si interpreta l'esperienza stessa.

Il terzo aspetto, infine, è quello che permette all'educatore, attraverso una continua, attenta e consapevole riflessione sull'azione, di elaborare sapere a partire dall'esperienza. Si può quindi considerare la formazione come un processo autoformativo di attribuzione di senso alle pratiche, attraverso l'esperienza vissuta e la sua rivisitazione, in una sorta di percorso riflessivo che permette alla pratica di acquisire consapevolezza di essere, nel bene e nel male, anche una teoria.

Da questo punto di vista la situazione di partenza dei ragazzi e delle ragazze che hanno scelto di partecipare alle prime tre edizioni del Master in Educazione Ambientale era inevitabilmente di grande incertezza e instabilità emozionale, molto condizionata dalle loro variegata traiettorie professionali e esistenziali. Anche per questo, oltre che per le ragioni sopra esposte, nell'organizzazione del Master si è puntato prima di tutto a creare un ambiente che spronasse gli studenti in formazione all'azione motivata dall'interesse, all'acquisizione del senso di responsabilità e di una sufficiente autonomia. Il tentativo è stato quello di far emergere competenze legate all'esplorazione, alla ricerca di nuove conoscenze e di nuovi approcci e metodologie, proprio perché l'abilità dell'educatore non è quella del tecnico che applica metodi sperimentati da altri, bensì quella di chi fonda il proprio e l'altrui apprendimento sulle esperienze personali e sul con-

tatto con le comunità in cui vive e con cui interagisce.

Scrivendo Knowles: “La mia idea di educazione degli adulti è che si tratti di un’avventura cooperativa di apprendimento non autoritario, informale, il cui scopo principale è scoprire il significato dell’esperienza...”. È un’affermazione nella quale si possono ritrovare quasi tutti gli elementi che hanno guidato l’esperienza formativa del Master in questi primi anni.

Da un lato il percorso del Master ha cercato di coinvolgere e proporre la grande varietà di attori presenti sul territorio regionale, a partire dalla rete dei centri di educazione ambientale, e di offrire un repertorio della grande ricchezza di approcci metodologici e operativi (lavoro con bambini e ragazzi, turismo educativo, processi di partecipazione e progettazione partecipata, percorsi attraverso il gioco, animazioni, educazione agli adulti, ecc.) e di contesti differenti (scuole, comunità locali, gruppi di interesse su territori allargati, ecc.) che questa varietà esprime. Attraverso i seminari svolti nel territorio il Master ha così dato la possibilità ai corsisti di entrare in contatto con molte realtà differenti, ma soprattutto di vivere in prima persona nuove esperienze.

Dall’altro lato, nella consapevolezza che è attraverso la riflessione sui contenuti ma soprattutto sulle premesse e sui metodi che è possibile mettere un individuo in condizione di modificare e costruire una propria pratica professionale, un aspetto fondamentale del percorso formativo è stato quello legato alla riflessione critica sul proprio percorso individuale e alla condivisione dei vissuti e dei punti di vista differenti nati dalle esperienze realizzate.

Un altro aspetto importante ha avuto a che fare con l’idea che l’apprendimento è inevitabilmente innescato da una componente emotiva e da un interesse a far propri certi contenuti. E per un educatore ambientale molti di questi contenuti sono legati all’ambiente e alla natura. Nel mettere quindi a contatto i corsisti con le diverse proposte scaturite durante i seminari, si è cercato sempre di contestualizzarle in un’ottica di sviluppo sostenibile, senza perdere però di vista il fatto che la natura provoca, nell’individuo che ha la possibilità di interagire con essa, delle continue risposte estremamente significative, di tipo cognitivo, emotivo e pratico.

L’idea di realizzare, lungo tutto lo svolgimento del Master, seminari nei diversi centri di educazione ambientale della regione (e non solo), coinvolgendo direttamente gli operatori dei centri, è del resto nata dalla convinzione che attraverso la forma di comunicazione che ogni educatore attiva (con l’azione, la presentazione di sé, i gesti, l’organizzazione delle attività educative e dei loro dettagli concreti, che nascono a loro volta dall’esperienza personale e dalla riflessione che su di essa è stata compiuta) fosse possibile non tanto veicolare messaggi, quanto costruire, assieme agli studenti del Master, esperienze dotate di senso, in funzione della loro stessa organizzazione concreta. Le esperienze raccontate dai diversi educatori in contesti tra loro anche molto differenti e i confronti e le riflessioni su esperienze comuni hanno permesso di scoprire un patri-

monio di buone pratiche educative messe in atto da tutti gli attori, che nella maggior parte dei casi sarebbero altrimenti rimaste nel vissuto personale di ognuno. L'agire si sviluppa nel corso dell'azione, avvalendosi spesso di teorie e modelli impliciti che, in molti casi, sono utilizzati senza che ve ne sia la consapevolezza da parte del soggetto, proprio perché chi le possiede non le ha mai esplicitate a sé e agli altri. I seminari sono stati tra i maggiori punti di forza dell'esperienza del Master: hanno offerto davvero molti spunti e infinite strade e sperimentazioni, nonostante qualche difficoltà e fatica iniziale, e hanno molto contribuito a focalizzare l'attenzione sulla possibilità di costruire un'identità di educatore aperto a più punti di vista e a sempre nuovi stimoli. Non a caso dallo spiazzamento dei primi mesi di corso si è passati a una sempre maggiore consapevolezza da parte dei corsisti che la formazione, soprattutto in questo campo, non la si riceve ma la si fa insieme. Questo ha portato alla scoperta in ogni studente di aspetti inediti, non solo per quanto riguarda le possibilità educative e professionali, ma anche rispetto alla propria persona, come ben si può leggere nei vari testi che in questo quaderno fanno emergere la voce dei corsisti.

Molti elementi interessanti sono scaturiti da questa esperienza formativa. Tra i tanti, mi piace segnalarne uno: il constatare (o forse il ri-constatare) che, nonostante tutte le difficoltà, uno dei principali compiti dell'educatore ambientale rimane quello di creare le condizioni affinché all'educando sia concesso il giusto tempo e siano forniti spazi idonei per poter vivere emotivamente il cambiamento che il processo educativo può portare. Alla fine, come scrive Bardulla, è indispensabile sottolineare come "il compito dell'educazione sia quello di concorrere a rendere più umana, intelligente, consapevole, libera, critica e al tempo stesso più sentita e partecipata la risposta ai problemi posti dalle interazioni individuali e collettive con l'ambiente...". Per chi come noi opera nel campo dell'educazione ambientale se da un lato è indispensabile una sempre viva consapevolezza delle difficoltà, delle problematiche e anche degli insuccessi che nella società di oggi implica l'agire educativo, dall'altro dobbiamo, come ricorda ancora Bardulla, "continuare ad interrogarci e ad operare in modo appassionato e spassionato ad un tempo, utilizzando al meglio gli strumenti dei quali si dispone".

Stefania Bertolini

1. Strumenti e metodi dell'analisi del territorio

Organizzazione

CIDIEP Centro di Documentazione, Informazione, Educazione Ambientale e Ricerca per l'Area Padana, Colorno (PR).

Sono intervenuti

Teresa Andena (Centro di Documentazione Studi Ambientali della Val Trebbia), Fabrizio Bernini (CIDIEP), Ireneo Ferrari (Dipartimento di Scienze Ambientali dell'Università di Parma), Adele Mazzari (Centro di Documentazione Studi Ambientali della Val Trebbia), Gian Carlo Sacchi (IRRE Emilia-Romagna), Gilmo Vianello (Dipartimento di Scienze e Tecnologie Agroambientali dell'Università di Bologna).

1. Strumenti e metodi dell'analisi del territorio

Le attività del seminario, riproposto con poche variazioni nelle tre edizioni del Master, si sono svolte entro un orizzonte di riflessioni generali e concreti riferimenti ai contenuti dei progetti avviati negli ultimi anni dal CIDIEP. Nelle relazioni e nei gruppi di lavoro un peso determinante ha avuto l'esperienza del progetto *Insedimenti umani e sistemi acquatici del bacino padano: aspetti storici e indicatori ambientali*, che ha occupato per oltre due anni esperti del CIDIEP, di varie università del nord Italia e di altri soggetti istituzionali (dall'Autorità di Bacino del Po al Parco Regionale Fluviale del Taro) in un rapporto di intensa collaborazione con undici istituti scolastici, dalle elementari alle superiori, di quattro regioni dell'area padana. L'esperienza è approdata nella pubblicazione del volume *Un Po di Acque*, un tentativo di integrare, nell'orizzonte di una nuova progettualità dell'educazione ambientale, conoscenze e competenze portate da specialisti di diverse aree disciplinari (dalle scienze della natura e dell'ambiente alla storia e alla pedagogia), contributi aggiornati di tecnici impegnati sul fronte dei problemi della gestione del territorio, analisi e valutazioni delle attività didattiche su temi ambientali svolte nelle scuole.

La discussione con gli studenti si è concentrata sull'inevitabile specialismo di alcuni contributi, sulla difficoltà di costruire interfacce significative tra saperi tradizionalmente separati e, soprattutto, sulla domanda esplicita di nuovi percorsi formativi ed educativi sul versante dell'analisi e della gestione delle risorse ambientali: una domanda nata dal vivo di stimolanti esperienze realizzate nelle scuole, ma anche da una riflessione disincantata sui limiti (ripetitività, inefficacia, innocuità) di tante attività di educazione ambientale condotte negli ultimi anni. Si tratta di una domanda che oggi è resa ancora più impellente dai cambiamenti non incoraggianti del contesto globale che investono, dalla scala planetaria alla dimensione nazionale, il quadro complessivo dello stato dell'ambiente, le prospettive di successo di strategie di sviluppo economico e sociale ecocompatibile, le necessità di adeguamento e innovazione nelle finalità e nei metodi dei processi formativi. A queste riflessioni i seminari hanno cercato di dare una risposta pratica attraverso l'analisi di esperienze realizzate da esperti e collaboratori collegati al CIDIEP, che hanno svolto attività principalmente nel territorio piacentino: sono stati in particolare analizzati e discussi i percorsi multidisciplinari di educazione ambientale attivati dal Centro Documentazione Studi Ambientali della Val Trebbia. Gilmo Vianello, infine, ha ricostruito la sequenza di iniziative (corsi, seminari, stage, attività editoriali) sviluppate nell'ultimo decennio in centinaia di scuole italiane sulle tecnologie informatiche e sui sistemi informativi geografici come strumenti chiave per l'analisi del territorio associata a progetti di educazione ambientale.

Teresa Andena

Ricerca e formazione nel progetto “Insediamenti umani e sistemi acquatici del bacino padano”

Contesto e attori del progetto

Il progetto è stato condotto nell'anno scolastico 2000-2001. Negli obiettivi si legge che si tratta di un “progetto quadro di educazione e sperimentazione interdisciplinare focalizzato sull'integrazione di aspetti storico-evolutivi degli ambienti acquatici, dell'azione antropica e delle interazioni reciproche, rivolto alle scuole secondarie inferiori e superiori del bacino padano, interessate come laboratori ambientali per lo studio, il monitoraggio e l'intervento”. Si tratta di lavori che fanno riferimento all'educazione ambientale: l'oggetto di studio è il bacino del Po, la logica di lavoro vuole essere interdisciplinare, la metodologia privilegiata è di tipo laboratoriale. La documentazione è stata realizzata attraverso schede predisposte per il collegamento ipertestuale, con una scheda base di presentazione della scuola seguita da una scheda di progetto e da singole schede per le diverse articolazioni dei lavori. Gli elementi di discussione derivano quindi in larga misura dai dati emergenti dalle schede e dagli esiti delle discussioni effettuate negli incontri periodici.

Contesto locale

Le scuole che hanno partecipato al progetto non avevano rapporti di relazione preesistenti, ma ad alcune di esse facevano capo altre reti di scuole su scala locale. Le reti locali avevano come elemento di aggregazione o una consuetudine al rapporto di consuetudine verticale (la scuola superiore mette a disposizione competenze e strumentazioni di tipo professionale) o l'elemento di studio (lo stesso fiume) e la metodica di comunicazione e gestione delle informazioni (generalmente su base informatica). Le scuole partecipanti al progetto avevano una solida esperienza nello sviluppo di percorsi di educazione ambientale.

Contesto istituzionale

Le caratteristiche delle scuole erano diverse: hanno partecipato al progetto 5 istituti della scuola di base (elementari, medie, comprensivi) e 6 istituti superiori, di cui 4 istituti tecnici (industriali e agrari) e 2 istituti multi-indirizzo (licei e licei+ITI).

Gli attori

Dal punto di vista organizzativo affrontare il problema dell'educazione ambientale in scala di bacino significa costituire una rete di scuole che lavorano sulla stessa tematica.

La rete è definita da un elemento di ancoraggio, nel nostro caso il CIDIEP, che ha svolto i seguenti ruoli:

- ruolo progettuale - ha delineato l'ossatura principale del progetto, definendo i protocolli di progettazione e documentazione dell'attività didattica;
- ruolo aggregatore - ha interpellato e coinvolto le scuole che si sono impegnate nel progetto;
- ruolo di interfaccia tra le scuole e gli enti impegnati nel progetto - ha raccolto e stimolato la ricerca di elementi conoscitivi funzionali all'attività di ricerca;
- ruolo di expertise - ha fornito dati e informazioni per i percorsi didattici;
- ruolo di monitoraggio del progetto - ha organizzato incontri periodici e contatti informali.

L'Autorità di Bacino ha ospitato gli incontri e funzionato come fonte di dati, di informazioni, di cartografia. Ha dato la disponibilità a fornire esperti per le problematiche relative al Po. Alcuni esperti dello stesso ente hanno inoltre tenuto relazioni di approfondimento sulle tematiche del monitoraggio su scala di bacino.

Le scuole hanno programmato e sperimentato percorsi didattici relativi al tema in oggetto, hanno identificato i rispettivi referenti di progetto che periodicamente si sono incontrati a Parma per la discussione del lavoro. Hanno compilato le schede didattiche di documentazione.

Antecedenti e conseguenti

Il progetto si pone in linea di sostanziale continuità con le esperienze didattiche portate avanti negli anni scorsi con il Progetto "Territorio senza confini" (percorso di formazione in materia di uso degli strumenti cartografici per lo studio ambientale) e l'attività di ricerca "Un PO di terra" che ha posto le basi culturali per l'attività successiva. Attualmente è in corso la prosecuzione delle attività del progetto, con un allargamento della rete delle scuole aderenti e la costituzione di ulteriori sottoreti di lavoro a livello di sottobacini del Po.

I tempi del progetto

Ottobre Costituzione del gruppo, informazione e condivisione della prima stesura del progetto, consegna delle schede di lavoro per la documentazione didattica. Questa fase ha rappresentato il primo momento di unificazione, essendo basata su una serie di documenti programmatori comuni che vanno a definire il modello didattico di riferimento. L'impostazione didattica delle schede deriva da un'esperienza consolidata di progetti precedentemente realizzati ("Territorio senza confini" e "Paradigma ambiente e territorio"). La teoria pedagogica di riferimento è quella della pedagogia per obiettivi. Consegna della prima tranche di materiali ("Un PO di terra" e piano di bacino).

Dicembre Incontro e confronto delle esperienze e analisi di problematiche connesse con la sperimentazione. Ulteriori chiarimenti sull'impostazione progettuale e analisi di fattibilità del percorso sperimentale. Consegna della seconda tranches di materiali (relazioni monografiche su aspetti storico-naturalistici del bacino del Po).

Febbraio Classificazione dei progetti e identificazione degli elementi di analogia e confronto, verifica dello stato progettuale. Somministrazione della terza tranches di materiali (cartografia tematica su scala di bacino).

Marzo Discussione a lavoro avviato in fase di avanzata realizzazione: le domande dalla scala locale alla scala di bacino. Quali analogie e differenze sul piano del reperimento e della elaborazione dei dati e su quello didattico educativo. Il punto del lavoro in rete: quali prospettive per migliorare le mutue collaborazioni tra scuole, perché i punti divengano un disegno?

Metà giugno Consuntivo del primo anno di lavoro e analisi delle prospettive di prosecuzione del lavoro. L'analisi di una evoluzione: l'adesione al progetto ha portato a un cambiamento nel mio modo di studiare l'ambiente acquatico? Quali competenze ho acquisito, quali materiali ho utilizzato? Quali prospettive per l'attività futura? Verso quali protocolli? È possibile pensare a un protocollo sperimentale unico per tutte le scuole? È possibile proporre un protocollo di valutazione dei progetti ambientali? Quali potrebbero essere i criteri di validazione?

I lavori delle scuole che hanno partecipato al progetto

Piemonte

Istituto Comprensivo "Ferrari" di Vercelli (VC), "Noi e il fiume: Progetto Sesia"

All'istituto fa capo una rete costituita da 31 scuole medie e superiori localizzate sul fiume Sesia nelle province di Novara e Vercelli. La fascia d'età degli alunni coinvolti è quella compresa tra i 12 e i 19 anni. Le materie coinvolte appartengono all'area tecnico-scientifica. L'attività di ricerca ha riguardato prevalentemente lo studio della qualità delle acque del Sesia dal punto di vista chimico e biologico secondo le metodiche del progetto G.R.E.E.N. Gli elementi di forza del progetto sono sicuramente ascrivibili all'estensione della rete di scuole ed enti che consente un esame coordinato su scala di sottobacino, all'interazione nell'attività sperimentale sul campo tra alunni più grandi che hanno svolto attività di tutorato e i più giovani.

Lombardia

Istituto di Istruzione Superiore "Cesaris" di Casalpusterlengo (LO),

"Il Po dal Lambro all'Adda"

Il lavoro dell'istituto si inserisce in un'attività pluriennale di analisi delle acque super-

ficiali (risorgive, fiumi e canali) ricadenti nell'area compresa tra il Po, il Lambro e l'Ad-da a sud di Lodi. Il lavoro ha coinvolto alunni del triennio del liceo biologico e dell'istituto tecnico per chimici e in prevalenza gli insegnanti delle materie tecnico scientifiche di indirizzo, anche perché il taglio dato è stato quello dello studio naturalistico, chimico e cartografico del territorio con determinazione degli indici biologici e chimici di qualità. Significativa è l'attenzione alla dimensione professionale dello studio dell'ambiente e il fatto che quest'ultimo diviene una chiave di lettura del curriculum.

Scuole Medie "Baracca" e "4 giugno 1859" di Magenta e Robecco sul Naviglio (MI), "Insediamenti umani e sistemi acquatici tra il Naviglio Grande e il fiume Ticino: aspetti storici ed indicatori ambientali"

Il percorso seguito dalle due scuole prende le mosse da uno studio cartografico del territorio compreso tra il Ticino e il Naviglio Grande effettuato anche con l'ausilio di software specifico per la cartografia (IDRISI e PC Raster), nel quale vengono identificate le emergenze territoriali connesse con il tema acqua: elementi di toponomastica, elementi dell'idrografia, ambiente naturalistico e manufatti. Il centro di attenzione è il sistema paesistico. Questo approccio sistemico è l'aspetto peculiare del lavoro e rappresenta l'avvio della riflessione sulla scala di bacino dal punto di vista metodologico. Viene individuata cioè una metodologia trasferibile per lo studio su larga scala di un sistema territoriale. È inoltre significativo l'uso delle tecnologie informatiche per l'elaborazione dei dati applicata alla cartografia in quanto si tratta di un'anticipazione metodologica della logica dei sistemi informativi territoriali.

Istituto Comprensivo di Sospiro (CR) e Scuola Elementare di San Daniele Po (CR), "Quando il Po si arrabbia", "Alla ricerca della Piazza", "Fiume e dintorni"

Il lavoro dell'istituto, e in particolare quello della scuola elementare di S. Daniele Po, prende le mosse da un'emergenza territoriale specifica: il rischio alluvione. Attorno a questa viene costruito il percorso di studio del territorio alla ricerca delle cause dei fenomeni anche attraverso la ricerca delle fonti storiche. Il lavoro ha impegnato alunni di quarta elementare e gli insegnanti di tutti gli ambiti. Caratteristico è l'approccio per problemi per cui il percorso di ricerca si snoda attraverso una serie di domande che portano alla ricostruzione del sistema ambientale e l'approccio interdisciplinare.

Istituto Tecnico Industriale "Fermi" di Mantova (MN), "Progetto Mincio"

Il lavoro dell'istituto si inserisce in un progetto pluriennale di studio del bacino del Mincio (fiume e affluenti). Il monitoraggio ha coinvolto oltre l'istituto capofila una rete di scuole localizzate sul tratto interessato (10 comuni). L'attività pratica sul campo è stata tesa alla determinazione della qualità delle acque dal punto di vista chimico e biologico secondo le metodologie del protocollo G.R.E.E.N. Ciascuna scuola ha raccolto i

dati della propria porzione di territorio e li ha trasmessi alle altre per via telematica. Il dato più significativo dell'esperienza è la proposta di una rete stabile nel tempo, che quindi indaga sperimentalmente sia la dimensione spaziale del bacino che quella temporale (costruzione di serie storiche di dati). Le tecnologie informatiche vengono sfruttate sia per l'elaborazione che per la comunicazione dei dati.

*Istituto Scientifico Classico Industriale e per Geometri "Galilei" di Ostiglia (MN),
"Il Po a Ostiglia: paludi e canali"*

Il lavoro dell'istituto si inserisce in una linea di ricerca pluriennale di studio del territorio attraverso il progressivo approfondimento degli strumenti di indagine e del significato e delle applicazioni degli indici di qualità. L'attività complessiva ha però coinvolto tutte le aree disciplinari in quanto il percorso scientifico è stato integrato dalla dimensione letteraria e dalla dimensione artistica della rappresentazione naturalistica. Anche in questo caso è importante la logica della continuità dell'azione di ricerca con la scuola, che diviene presidio territoriale e in cui lo studio dell'ambiente è elemento costante dell'azione didattica ed educativa.

Emilia-Romagna

*Istituto Magistrale "Colombini" di Piacenza (PC),
"Il Po: rapporto tra il fiume e la sua terra con particolare riguardo alla situazione piacentina"*

L'istituto ha lavorato nell'ambito di una sperimentazione pluriennale che ha coinvolto gli studenti dalla prima alla quinta del liceo scientifico tecnologico e tutti gli ambiti disciplinari. La scala di studio è passata da quella di bacino e delle sue caratteristiche a quella provinciale, per giungere poi a quella locale con l'individuazione di un sito di particolare interesse naturalistico. I temi affrontati hanno riguardato la dimensione geomorfologica, storica, naturalistica e tecnica (opere come arginature, dighe, ecc.). Elemento peculiare è, oltre che la logica della continuità e della multidisciplinarietà il fatto che l'attività di studio del territorio è divenuta elemento organizzatore del curriculum in quanto a essa sono stati destinati tutti gli spazi di flessibilità delle 10 classi impegnate (area dell'integrazione, area di progetto, temporanea diversa articolazione dell'orario) oltre che tempi dell'attività disciplinare ordinaria.

*Istituto Comprensivo di Monticelli d'Ongina (PC),
"La penisola del Mezzanone: evoluzione degli ambienti naturali in relazione alle attività umane"*

L'istituto ha lavorato soprattutto alla ricerca dei "segni del fiume" sul territorio e allo studio delle zone umide (lanche, golene, ecc.), ricostruendone le caratteristiche naturalistiche e la storia. Interessante è il taglio dato di ricerca di relazione tra l'evoluzione del

sistema e l'opera dell'uomo, soprattutto di tipo agricolo, come elemento modificatore del paesaggio. La correlazione tra la dimensione naturalistica e antropologica rientra nella tradizione di lavoro della scuola, in connessione anche con il Museo Etnografico del Po di Monticelli d'Ongina.

*Istituto Professionale "Solari" di Fidenza (PR),
"Il cibo: storia e tradizione nel bacino del Po tra Ongina e Enza"*

La dimensione delle attività umane in relazione al fiume è anche l'oggetto principale dell'attività di ricerca dell'istituto, che organizza intorno al tema ambientale il proprio curriculum con vocazione prettamente agricola.

Il lavoro, che coinvolge gli insegnanti sia delle discipline tecnico-scientifiche che letterarie, ricostruisce tradizioni e significati che hanno come centro comune il Po e la civiltà delle genti padane nei cibi e nei mestieri connessi. Recupera il vissuto degli studenti e le tradizioni familiari.

Anche l'approccio didattico che utilizza le mappe concettuali per la ricostruzione delle immagini mentali degli studenti rientra coerentemente in questa linea di connessione tra tradizione e tecnologia.

*Istituto Tecnico a Ordinamento Speciale "Gadda" di Fornovo (PR),
"Acqua, biodiversità, territorio"*

L'istituto, coerentemente con il proprio indirizzo di studi, ha eseguito un monitoraggio sistematico chimico e biologico di un tratto del fiume Taro che ha coinvolto le classi del triennio e gli insegnanti delle materie tecnico-scientifiche di indirizzo (chimica, biochimica, microbiologia).

Anche questo lavoro si inserisce in linea di continuità con un'attività sistematica di studio delle caratteristiche delle acque (sia superficiali che sotterranee) del territorio. Da rilevare è il rigore tecnico-scientifico con cui l'attività è stata condotta nel senso dell'acquisizione di competenze tecnico-professionali specifiche.

*Istituto Comprensivo di Borgo Tossignano (BO),
"Macroinvertebrati delle acque dolci come indicatori di qualità delle acque del Santerno"*

L'istituto organizza attorno a sé una rete di scuole avente come riferimento territoriale il bacino del Santerno, non ricadente nel bacino idrografico del Po bensì in quello del Reno. Il lavoro tuttavia presenta un oggetto ambientale di studio e caratteristiche metodologiche di lavoro coerenti con le linee del progetto. Anche qui infatti il taglio di lavoro prevalente è quello dello studio delle caratteristiche chimiche e biologiche delle acque con una notevole attività pratica in campo.

Anche in questo caso abbiamo un'attività di tutorato alunni istituto superiore-alunni scuola media.

I contenuti

Negli obiettivi del progetto si legge che si tratta di “Progetto quadro di educazione e sperimentazione interdisciplinare focalizzato sull'integrazione di aspetti storico-evolutivi degli ambienti acquatici, dell'azione antropica e delle interazioni reciproche, rivolto alle scuole secondarie inferiori e superiori interessate del bacino padano come laboratori ambientali per lo studio, il monitoraggio e l'intervento”. Nella valutazione e nella definizione delle prospettive della sperimentazione occorre dunque considerare i seguenti aspetti: si tratta di lavori che fanno riferimento all'educazione ambientale, l'oggetto di studio è il bacino del Po, la logica di lavoro vuole essere interdisciplinare, la metodologia privilegiata è di tipo laboratoriale.

Il problema dell'angolo visuale e la rappresentazione della realtà

Già il tema del progetto si presta a interpretazioni diverse a seconda di che cosa si intende per sistema e che cosa si ritiene significativo e utile per la rappresentazione della realtà e quindi di quale porzione e da che angolo visuale si affronta la descrizione e l'interpretazione della realtà che si va ad osservare. Rappresentare la realtà a 8 anni significa qualcosa di diverso dal rappresentare la realtà a 15 o a 18. Il peso dello strumento astratto è molto diverso e probabilmente ci sono livelli di significatività diversi dei problemi. Ciò richiama un problema generale delle educazioni e dell'educazione ambientale in particolare: l'oggetto culturale non avendo alle spalle un impianto epistemologico unitario, si presta a una osservazione da un'infinita serie di angoli visuali e piani interpretativi che spesso fanno riferimento a un comparto disciplinare prevalente. In altri termini, la tipologia di scuola condiziona l'angolo visuale, la scelta delle tematiche e l'evoluzione del percorso di ricerca. Dagli esiti della sperimentazione possiamo concludere che lo studio ambientale diviene, dunque, parte del progetto formativo d'istituto quando viene visto come qualcosa di coerente con il curriculum e quindi con il profilo previsto per lo studente/utente. D'altra parte, questa possibilità di varietà d'approccio rende difficile il confronto, ma è un fattore di ricchezza e di possibilità di ricerca e interrelazione. I lavori quindi sono nel complesso di difficile comparazione. Come abbiamo visto, le scuole partecipanti al progetto hanno un vissuto consolidato di ricerca ambientale con protocolli di lavoro più volte sperimentati. Questo fatto è vantaggioso, perché significa non dover partire da una tabula rasa, ma rende più difficile il confronto in caso di percorsi divergenti in quanto sulla base della sicurezza della propria esperienza ci si ritrova ad avere una maggiore difficoltà nel mettersi in discussione. In effetti, la maggior parte del lavoro di quest'anno è consistito nella conoscenza reciproca di queste realtà e dei modelli didattici di riferimento.

Se si scorre la tipologia dei progetti sviluppati si può osservare un doppio livello di disomogeneità. Per quanto riguarda la scelta delle tematiche: la maggior parte delle scuo-

le ha scelto una chiave di lettura di tipo naturalistico in generale e rivolto allo studio dei parametri chimico-fisici, microbiologici, zoologici e vegetazionali delle acque correnti superficiali (8), altre hanno preso l'ambiente naturale come sfondo delle attività umane e quindi hanno utilizzato l'elemento naturalistico come strumento per l'interpretazione della realtà antropica (3). Diverso è il modo di intendere il tema "insediamenti umani e sistemi acquatici del bacino padano: aspetti storici e indicatori ambientali". La maggioranza lo ha inteso nel senso della determinazione della qualità delle acque, altri lo hanno inteso come luogo con determinate caratteristiche che condizionano aspetti antropici come gli insediamenti abitativi e produttivi.

Ad ogni modo è risultato prevalente il paradigma scientifico rispetto alla dimensione etica. Ciò ha avuto effetti rilevanti non solo sui contenuti, ma soprattutto sulle scelte metodologiche e sulla gestione del rapporto con gli enti presenti sul territorio.

Educazione ambientale o ecologia?

L'elemento che consente di discriminare tra le due opzioni è sostanzialmente legato alla tipologia di obiettivi: nel momento in cui riscontriamo la coesistenza di obiettivi cognitivi e affettivi possiamo pensare a una dimensione educativa. D'altra parte se sul piano didattico l'aspetto cognitivo è solitamente ben definito, l'elemento affettivo e successivamente quello comportamentale è infinitamente più indefinito e sfuggente. L'ipotesi su cui si fonda comunque il lavoro è che una solida base conoscitiva implichi l'attivazione di comportamenti consapevoli e orientati verso il rispetto dell'ambiente o che comunque ne sia il prerequisite. Probabilmente ciò è vero, nel senso che non ci può essere salvaguardia efficace senza conoscenza, mentre la conoscenza del problema non implica necessariamente un atteggiamento orientato alla conservazione o comunque verso una gestione dell'ambiente ecocompatibile. Il nodo cruciale sta nel rapporto tra il mondo della scuola, i suoi criteri di studio e di gestione, che in larga misura derivano da una trasposizione in termini di sapere insegnabile dei contenuti provenienti dalla ricerca scientifica e il mondo delle decisioni i cui criteri obbediscono a logiche diverse con una pluralità di soggetti interessati. In questo contesto ci può essere conflitto e se i comportamenti di chi decide sono divergenti rispetto ai criteri di compatibilità ambientale, l'unico risultato ottenuto sarà quello di radicare il convincimento che ciò che è stato insegnato è solo una favola, per di più fastidiosa perché limita la libertà d'azione dell'uomo. La soluzione di questo impasse sta a mio parere in un lavoro rigoroso, teso allo sviluppo del senso critico e che vagli spietatamente tutti i fatti, le implicazioni e le relazioni senza far ricorso a slogan e soluzioni semplicistiche o predisposte ad hoc.

Interdisciplinarietà o multidisciplinarietà

Parlare di percorsi interdisciplinari significa superare le discipline come tali in quanto prospettive sulla realtà assunte secondo certi punti di vista, oppure come sistemi con-

nessi di proposizioni derivabili da alcuni principi in accordo con alcuni aspetti dell'esperienza. Ciò significa l'effettivo superamento di una barriera epistemologica, con la scoperta di un nuovo orizzonte unificante. Diventa quindi importante definire questo orizzonte in termini di "dimensione semantica", che porta con sé la precisazione dei concetti ovvero degli schemi di assimilazione che corrispondono: alle unità con cui pensiamo il mondo e ce lo rappresentiamo, agli strumenti che si utilizzano per dominare, anticipare, promuovere l'esperienza, nonché per vivere, orientarsi, affermarsi (cognitivamente) nell'ambiente, alle informazioni organizzate designabili con un nome, ai contenuti che divengono a loro volta strumenti nello stesso tempo dell'attività cognitiva, agli schemi di collegamento tra le informazioni (classi, categorie), alle strutture organizzate all'interno e all'esterno (reti), alle conoscenze organizzate secondo regole, ai costrutti dichiarativi e procedurali, ai compiti di sviluppo per l'uomo. A questa segue una "dimensione sintattica", che si costituisce a partire dalla descrizione ovvero dai "concetti", cioè la spiegazione, gli elementi costitutivi della quale sono le "ipotesi". Se invece optiamo per una "dimensione pluridisciplinare", l'elemento unificante sarà il problema ambientale posto, che richiederà il confronto tra discipline in ordine a ipotesi, metodi, mezzi, procedure eventualmente dando luogo anche a quadri concettuali nuovi. Relativamente ai lavori svolti direi che è quest'ultima la dimensione prevalente e quindi la prospettiva di lavoro potrebbe essere il passaggio dalla pluridisciplinarietà verso l'interdisciplinarietà. Lo strumento euristico di questa ricostruzione del sapere da parte dell'insegnante è la mappa concettuale che consente di individuare elementi e processi così come la sua formazione disciplinare lo consente.

La dimensione dell'osservazione scientifica

Se il lavoro è di tipo analitico, ovvero intende lo studio ambientale prevalentemente nella dimensione osservazione e misurazione, il focus di attenzione è la grandezza fisica e la sua determinazione, che è lo strumento principale di rappresentazione della realtà. Le domande centrali in questo caso sono: di che grandezza si tratta? Come la misuro? Qual è il grado di affidabilità della misura effettuata? Che errore commetto? Come posso confrontarla e metterla in relazione con altre grandezze? In che misura la grandezza misurata mi dà informazioni sulla qualità del sistema monitorato? Che cosa intendiamo per qualità del sistema ambientale?

Negli ITIS queste domande sono di tipo professionale: il dato per essere significativo e utilizzabile deve essere rappresentativo; è necessario quindi progettare un piano di campionamento che risponda a requisiti di significatività statistica e la determinazione dei valori delle grandezze è un compito da svolgere in modo rigoroso verificando precisione, accuratezza, affidabilità. Essendo inoltre la prospettiva di tipo professionale, l'interpretazione e l'interfaccia con altri elementi conoscitivi sono definite con accuratezza altrove (nella normativa, nei protocolli consolidati di chi si occupa professional-

mente del problema). L'importante è lavorare coerentemente con tali protocolli per poter rappresentare un sistema altrove definito. D'altra parte proprio la necessità di interpretare correttamente il dato porta con sé la necessità di confronti tra discipline diverse. In questo caso la multidisciplinarietà comincia a evolvere verso l'interdisciplinarietà in vista della ricerca di soluzione a un problema.

Dal punto di vista didattico occorre considerare un ulteriore elemento di complessità legato ai dati ottenuti: la relazione tra grandezze e indici. Se si effettuano delle analisi chimico-fisiche si misurano delle grandezze che hanno un valore e un significato in sé. Il problema è solo legato alla affidabilità della misura. Quando invece passo alla sfera di valutazione del dato allora nascono le domande di significato e si rende necessaria l'interfaccia tra più dati per interpretare il sistema e mettere in relazione i fenomeni. Qui arriviamo agli indici che non corrispondono più a grandezze misurabili in modo più o meno diretto ma si tratta di parametri artificialmente determinati allo scopo. In prima istanza si individuano rapporti che rappresentano un tentativo di costruire delle relazioni. Per questi si pone un problema di verifica del senso fisico e della possibilità di confronto di grandezze determinate in modo diverso, con strumenti diversi e quindi con grado di significatività diversa del dato. Si tratta di solito di oggetti più grossolani, che danno informazioni corrette se e solo se al loro variare varia molto anche la struttura del sistema. Quando si passa invece agli indici biotici o agli indici di funzionalità fluviale, nell'attribuzione di punteggio alla presenza/assenza di determinati fattori si attua un passaggio concettuale, che va ben esplicitato agli alunni, da un modello descrittivo a un modello di controllo. Si passa cioè dalla descrizione della realtà al tentativo di enunciare leggi normative per definire comportamenti. Si tratta di un salto epistemologico importante perché porta la dimensione ecologica dalla descrizione naturalistica a prospettive condivise dalle scienze sociali.

Negli indici c'è però un fattore di arbitrarietà legato all'attribuzione dei valori in assenza o presenza del fattore considerato. Di solito gli estensori di tale scale di valori tarano le medesime su certe tipologie di sistemi. Quando si vuole trasferire questi in sistemi diversi occorre sempre preventivamente domandarsi se sia possibile e in che misura.

In questa logica l'educazione ambientale si lega comunque strettamente all'acquisizione di competenze specifiche in vista della definizione di un profilo di tecnico che opera nel proprio ambito disciplinare tenendo comunque d'occhio l'impatto delle scelte sull'ambiente. Queste scelte didattiche portano a un arricchimento degli epistemi dell'educazione tecnologica aggiungendo appunto il concetto di impatto a quelli di risorsa, prodotto, controllo, processo. A ciò si deve aggiungere il problema del vaglio critico di dati e informazioni e la comprensione del fatto che il dato non è mai neutro ma il frutto di scelte e di modelli legati ad angoli visuali particolari. Il dato è una risposta a una domanda specifica, non è una affermazione indipendente.

Nella scuola di base non si può far riferimento alla problematica delle grandezze se non

a livello di attenzione nel confronto fra tipologie non omogenee (ed è già molto!). Non ci sono poi i requisiti di base per la comprensione del significato delle grandezze utilizzate comunemente: che cosa significa a 10 anni dire che la concentrazione dello ione ammonio è dell'ordine di 6 mg/litro? È poi così importante? O è piuttosto importante vedere e capire il mondo che mi circonda, senza l'interfaccia del numero e della grandezza? Le scelte didattiche della scuola di base sono infatti le più eterogenee: prendono in considerazione aspetti geografici e cartografici, storici, naturalistici...

Nei licei, che comunque utilizzano l'approccio sperimentale e magari anche gli stessi metodi di indagine degli istituti tecnici (la determinazione di alcuni parametri chimici e alcune tecniche di determinazione degli indici biologici sono assolutamente trasversali) è diverso il modo di intendere il significato del dato sperimentale. Questo diviene un elemento utile a definire uno sfondo che è tuttavia qualitativo. L'uscita, l'analisi hanno scopo dimostrativo e servono a far vedere come altri si occupano di raccogliere informazioni sul sistema; l'approccio è comunque di tipo descrittivo. Ed è giusto così dal punto di vista didattico: se non si è in grado di dare un significato corretto alla grandezza, è meglio far riferimento alla descrizione qualitativa. L'importante è che non ci si fermi alla pura contemplazione-descrizione, ma che si cerchi di ricostruire il perché di determinati fenomeni e le loro relazioni anche qualitative. In questo senso è prezioso l'uso dello strumento delle mappe concettuali.

In tutti questi modi diversi di intendere l'uscita e la raccolta di informazioni sul campo rimane poi aperto un grosso interrogativo: è indispensabile l'elemento quantitativo per rappresentare un sistema insediativo e un sistema acquatico? Come interfaccio il mio dato quantitativo con altre tipologie di informazioni (per esempio di tipo storico) che hanno criteri di selezione, determinazione e rappresentazione diversi? Come faccio a controllare la fondatezza delle conclusioni che ne traggio? Possiamo individuare dei criteri comuni? Ci sono studi in questo senso? O tutti si muovono in modo empirico? I limiti dei due approcci, dunque, stanno nel primo caso (più rigoroso sul piano scientifico) in una facile caduta nel riduzionismo, mentre nell'altro caso si rischia che la dimensione olistica, molto apprezzabile anche sul piano della scelta epistemologica, divenga poco rigorosa e si presti a interpretazioni di dubbio fondamento. In effetti il lavoro d'integrazione dei due approcci deve viaggiare nel primo caso verso un allargamento di orizzonti alla ricerca di una visione integrata e complessiva, nel secondo caso invece deve recuperare il senso del dato e dei suoi limiti. In questa direzione diviene prezioso l'intervento degli esperti che possono chiarire il loro operato discutendo con gli insegnanti i criteri seguiti e l'evoluzione interpretativa. Un primo passo in questo senso è stato fatto dall'Autorità di Bacino, che ha chiarito i criteri di analisi del sistema padano finalizzati alla sua gestione.

Uno strumento che è stato utilizzato da circa il 50% delle scuole che poteva costituire un elemento di superamento di alcune antinomie è quello cartografico. In questa di-

mensione, infatti, si ha una visione sintetica del territorio. Nella cartografia di base gli elementi costitutivi sono eterogenei e non disciplinari e raggruppati per distribuzione territoriale non per tematismi. Questi possono poi essere individuati attraverso l'analisi multidisciplinare oggettiva già sviluppata dal punto di vista didattico nell'arco della sperimentazione del CIDIEP "Territorio senza confini". Salvo qualche eccezione lo strumento cartografico è stato utilizzato dai docenti di quelle scuole che avevano partecipato alla sperimentazione dell'attività formativa di cartografia. Questa è la riprova che tale strumento è abbastanza poco conosciuto e utilizzato nella scuola italiana a prescindere dal fatto che ormai la pianificazione territoriale si muova quasi esclusivamente utilizzando questo strumento. Una lacuna evidente è rappresentata dallo studio del nesso tra rilievo in campo e rappresentazione cartografica e viceversa.

Le scelte di scala: le reti e il problema della comunicazione

Tutti i progetti hanno una scala locale: si interrogano poco sulla dimensione complessiva del bacino. Ma cosa significa dal punto di vista didattico recuperare la scala di bacino?

La risposta dipende dall'esistenza o meno di una rete

Se la scuola è da sola significa in primis integrare la scala d'indagine che non può più essere prevalentemente sperimentale, ma richiede l'utilizzo (se si vuole restare nell'ambito di un'indagine di tipo scientifico) di altri "strumenti di mediazione" come tabelle numeriche, grafici e dati di cui non si è effettuata una raccolta diretta (e che magari proprio per la differente metodologia di raccolta non sono comparabili con quelli raccolti sperimentalmente). Cambia il rapporto vicino-lontano e questo ha un grosso riflesso sulle abilità messe in gioco e anche sugli apprendimenti. L'approccio è più freddo e forse anche meno motivante soprattutto per quegli alunni che non sono ancora arrivati al pensiero astratto e quindi diviene anche selettivo nello sviluppo di competenze. Un conto è leggere e interpretare grafici e tabelle sulla carta e un conto è formulare piani di campionamento, raccogliere dati sperimentali, interpretare ciò che si è visto. L'alternativa è l'abbandono dello schema quantitativo (e questo non è privo di conseguenze sul piano dell'apprendimento e soprattutto sul piano della metodologia della ricerca), per affrontare la questione dal punto di vista olistico passando attraverso schemi di interpretazione verbale o iconico (elaborazioni già mediate, descrizioni, ecc.). C'è inoltre alla base il bisogno di un ulteriore passaggio mentale legato alla necessità di pensare in modo multidimensionale in senso temporale e spaziale.

Se la scuola è in rete, invece, ognuno può studiare la sua porzione, mettere a confronto i propri risultati e ricostruire attraverso un rapporto tra pari il sistema complessivo che appartiene a tutti. Ma attivare una rete implica la necessità di comunicazione tra gli ele-

menti costituenti, l'individuazione di un linguaggio condiviso e protocolli comunicativi comuni. Nella nostra esperienza il gruppo di lavoro che ha partecipato alla sperimentazione si configura come una libera associazione che si fonda come comunità di interesse intorno al Po e agli ambienti acquatici superficiali.

Della eterogeneità di scelte di contenuto e di metodologia si è già detto. Ma la parte più significativa che rende complessa la costituzione del gruppo di lavoro è la differenza nei linguaggi che rende occasionalmente faticosa la reciproca comprensione. D'altra parte la condivisione di linguaggi è un'operazione lunga che richiede una lunga frequentazione per esplicitare i significati impliciti e rappresenta l'elemento critico di passaggio tra la multidisciplinarietà e l'interdisciplinarietà. La prospettiva di sviluppo per la crescita collaborativa del gruppo di lavoro potrebbe essere quella di continuare con un'attività formativa sistematica comune che progressivamente porti a una condivisione di linguaggi. Anche il primo passo compiuto in questa direzione, realizzato attraverso l'identificazione di un protocollo di comunicazione didattica (le schede di programmazione), ha costituito un problema nonostante l'impostazione non fosse poi così eversiva rispetto alla consuetudine terminologica della programmazione delle scuole. In realtà dietro a termini come "obiettivi" e altri stanno un'infinità di significati impliciti, a seconda dei modelli di curricula abbondantemente discussi nella letteratura pedagogica. La prospettiva di lavoro diviene dunque l'esplicitazione dei modelli impliciti di riferimento dei partecipanti al progetto.

Le dimensioni dei problemi

La dimensione spaziale

Un elemento di fondamentale importanza nello studio ambientale è la scala dimensionale, perché questa determina i livelli di complessità e di organizzazione, proprietà emergenti diverse e persistenze temporali proprie. Se ragiono su una scala locale ristretta considero l'ecosistema, mentre se la scala scelta è quella del paesaggio e dei suoi limiti di uniformità considero l'ecoregione mosaico di più ecosistemi diversi. Nel nostro caso aver scelto la scala di bacino significa lavorare addirittura su più ecoregioni che hanno come elemento comune la relazione con il medesimo sistema di corsi d'acqua. Dal punto di vista didattico significa integrare una dimensione di analisi ambientale locale (spesso la scuola sceglie una propria palestra ambientale, uno o più siti di studio) nella dimensione geografica più ampia che usa altre mediazioni alternative all'ispezione diretta (la cartografia) che di per se stessa è meno immediata e intuitiva e molto più legata a un discorso di tipo simbolico. Le carte sono numeri e segni mentre i siti di studio sono colori, odori, sensazioni tattili. L'operazione di comprensione del funzionamento e delle connessioni di un sistema richiede un salto concettuale verso l'astrazione che se proposto ad alunni della scuola di base deve essere mediato magari mediante

modelli fisici che descrivano in termini concreti il sistema.

Nel nostro caso inoltre la visione unitaria in scala di bacino è resa ancora più difficile dalla secolare frammentazione del territorio in termini politico-amministrativi che non hanno però riscontro nel sistema ambientale.

La dimensione temporale

Come abbiamo già detto, la scelta spaziale condiziona la scala temporale di riferimento perché al cambiare della scala dimensionale cambia anche il tempo di persistenza dei processi. Si passa da un arco temporale che va da 10 a 1000 anni per un ecosistema a un periodo che varia da 1000 a 10.000 anni per un'ecoregione. Il primo è compatibile con il tempo dell'esperienza umana, mentre per il secondo è necessario di nuovo un salto di astrazione su una grandezza come il tempo che è già di per sé una conquista concettuale tarda nello sviluppo infantile. L'introduzione di una coordinata temporale porta con sé altri problemi concettuali come la direzionalità della freccia del tempo, la reversibilità o l'irreversibilità dei fenomeni, la ciclicità o meno degli stessi, la dipendenza di questi dalla velocità delle trasformazioni, il cui dominio è sicuramente difficile anche per l'adulto. Anche qui la mediazione deve passare attraverso modelli semplificati che tuttavia rischiano di perdere significato nel momento in cui divengono semplicistici.

Il rapporto tra uscita e laboratorio

Una caratteristica comune a tutti i progetti è il taglio sperimentale giocato: in campo (l'uscita), a scuola (il laboratorio), presso istituzioni culturali (ricerca dati). Il rapporto problematico tra realtà complessa e modello semplificato si riproduce quando nell'attività didattica metto a confronto l'osservazione in campo e l'analisi sistematica dei parametri in laboratorio. Nell'osservazione in campo entra prepotentemente la dimensione locale, mentre non viene percepita con immediatezza la dimensione globale che a sua volta può emergere solo con più uscite in differenti siti. La dimensione complessiva può emergere solo sotto la pressione di domande del tipo: "da dove viene e dove va quest'acqua?", "quali sono le dimensioni del sistema (larghezza, lunghezza, profondità)?", "quali sono le caratteristiche del fiume altrove?". Il secondo problema dell'osservazione è legato al fatto che non c'è osservazione senza una teoria personale di riferimento. In altre parole non si può che vedere ciò che si sa vedere.

Dal punto di vista didattico questo fatto comporta la necessità di sondare quella che è la matrice cognitiva dell'alunno ovvero l'insieme dei concetti spontanei posseduti su un argomento non ancora studiato, le sue immagini mentali. L'uscita non è però autosufficiente dal punto di vista della costruzione del pensiero in quanto richiede una decontestualizzazione in laboratorio inteso come luogo/tempo in cui si completano le indagini, si costruiscono e si verificano modelli semplificati, si elaborano le mappe di conoscenza, si studiano e si interpretano i dati astratti.

Il progetto e l'autonomia scolastica

Il progetto CIDIEP si colloca temporalmente in una fase particolare della vita delle scuole che evolve in modo incerto verso l'autonomia economica e didattica e a mio parere rappresenta un passaggio significativo in quanto autonomia significa:

- definire e progettare curricoli;
- costruire reti per l'ottimizzazione delle risorse;
- mettere in relazione enti e scuole.

Per essere un progetto un'attività didattica deve:

- concludersi con un prodotto di cui siano state stabilite in precedenza caratteristiche, utilizzazione e limiti di accettabilità;
- richiedere una serie di attività di vario genere e livello e non solo semplici applicazioni di procedure standardizzate;
- seguire un percorso corretto da un punto di vista metodologico;
- coinvolgere gli studenti nella definizione del tema, dei termini del contratto, della scelta della metodologia;
- assegnare agli insegnanti un ruolo non prescrittivo ma di consulenza.

Gli obiettivi che il metodo dei progetti permette di raggiungere possono variare a seconda dell'argomento trattato; alcuni tuttavia sono comuni a tutti.

In sintesi il metodo dei progetti permette di:

- acquisire conoscenze più approfondite e capacità non solo disciplinari;
- lavorare per uno scopo concreto;
- cogliere l'unitarietà del sapere;
- collaborare con altri e lavorare in gruppo;
- sviluppare autonomia, creatività e senso di responsabilità;
- favorire l'incontro tra scuola ed extrascuola.

Quest'ultima relazione non è solo finalizzata al passaggio di dati, ma anche allo studio dell'origine di quei dati e dei modelli interpretativi che sottendono. Poiché la dimensione etica rimane sottintesa nei lavori, il rapporto tra scuole ed enti rimane strumentale (scambio di informazioni) ed essendo quasi assente la prospettiva della decisione e della proposta non c'è confronto su questo piano tra scuole ed enti.

Le prospettive di riflessione con le scuole aderenti al progetto vanno nella discussione di come l'attività di quest'anno possa essere un'esperienza significativa nel senso della costruzione consapevole di un proprio curriculum orientato verso la dimensione dell'educazione ambientale, esplicitando il curriculum implicito e individuando in questa dimensione nuclei fondanti, metodologie, dimensioni euristiche e potenziale generativo. Un dato comunque accertato è che nell'ambito della sperimentazione tutti i progetti hanno coinvolto insegnanti di materie diverse, anche se negli istituti superiori si sono impegnati soprattutto gli insegnanti di discipline tecnico-scientifiche di indirizzo. Ciò

implica che nella riflessione si tengano presenti non solo le dimensioni di trasversalità ma anche i potenziali elementi di valorizzazione dello studio disciplinare. In altri termini, uno degli elementi significativi condivisi da tutti i progetti è lo scardinamento delle rigidità temporali e organizzative delle scuole senza sacrificare la coerenza del curriculum. Per la realizzazione dei progetti si è fatto ricorso, oltre che agli spazi curricolari disciplinari, a quelle risorse temporali come compresenze, area dell'integrazione, area di progetto, esperimenti di diversa articolazione dell'orario, ecc. In effetti lo sviluppo di attività di ricerca di questo tipo richiedono strategie completamente diverse di gestione del tempo scuola. Alla fine gli alunni non hanno "perso" conoscenze disciplinari a favore della dimensione educativa generale, ma anzi questa è stata un motore per il miglioramento della loro preparazione soprattutto nella costruzione di competenze di tipo rielaborativo e operativo. Il problema reale sta comunque nelle scelte curricolari, ovvero: faccio un lavoro di ricerca ambientale perché ho gli spazi temporali oppure costruisco gli spazi temporali perché voglio condurre un progetto di ricerca? La linea seguita dalle scuole mi sembra nella generalità la seconda. Resta aperta tuttavia la questione della valutazione dell'efficienza della struttura complessiva e della definizione dei criteri per la valutazione della stessa.

Le prospettive

Nel definire il punto a cui siamo arrivati occorre guardare avanti. L'educazione ambientale e non solo quella, ha bisogno di tempo. In campo educativo, infatti, i risultati si raccolgono solo con la costanza di azione. Pazienza, Prudenza e Perseveranza, le tre P del ricercatore, dovrebbero essere anche il punto di riferimento dell'educatore. In questa logica discutiamo e chiediamo continuità per consolidare i risultati e perfezionare protocolli, rapporti, linguaggi, contenuti sulla base dei risultati raggiunti e sulla scorta delle domande che ho portato all'attenzione precedentemente. La scala di bacio ci chiede anche di allargare la rete ad altre scuole per incidere socialmente e per costruire delle reti di sottobacino che facilitino il passaggio concettuale dal locale al globale. Dal punto di vista didattico, la prospettiva di indagine successiva potrebbe essere la verifica delle rappresentazioni mentali degli allievi e di come queste si modificano nel corso dell'attività al fine di definire dei modelli affidabili di valutazione dei progetti. La prospettiva inoltre è quella della condivisione e dell'allargamento d'uso di quegli strumenti e quelle strategie che danno una visione sistemica dell'oggetto di studio. Rispetto ai contenuti, proporrei di proseguire nell'opera di confronto con gli enti preposti al controllo e gestione del territorio per lo studio dei metodi e strumenti di indagine.

Gilmo Vianello

Aspetti della documentazione

Base di partenza

La possibilità di scambio di informazioni e confronto delle esperienze, che sempre più i sistemi telematici permetteranno di sviluppare nell'immediato futuro, richiede la individuazione di sistemi di riferimento univoci sia come base di partenza per più approfondite esperienze, sia come contenitori di ritorno per la costituzione e l'arricchimento delle banche dati informative.

Tale problematica rappresenta un elemento culturale di base, che diviene fondamentale quando si operi in materia di educazione ambientale; la possibilità di "razionalizzare" l'ambiente secondo contenuti specifici articolati in differenti livelli di approfondimento, correlabili tra di loro, ma che al tempo stesso lascino all'individuo la soggettività della percezione e del giudizio, è da ritenersi utile se vista come sequenza ordinata di analisi dell'ambiente e del territorio che, supportate da curricula disciplinari, sviluppino processi conoscitivi dal generale al particolare e viceversa.

È proprio in questo processo di "andata" e "ritorno" delle conoscenze che viene richiesto un approccio sistemico, vuoi per dare un significato logico al tipo di ricerca condotta, vuoi perché l'indagine svolta divenga patrimonio comune attraverso la costituzione di banche dati locali, collegate tra loro.

Finalità

L'area documentazione prevista dal Master ha contemplato una serie di finalità correlate e concatenate tra di loro, che possono venire così di seguito sintetizzate:

- far acquisire, attraverso la lettura cartografica tematica e telerilevata del territorio, conoscenza critica e consapevolezza della varietà e importanza delle problematiche dei vari ambienti;
- studiare le relazioni tra ambiente antropizzato e naturale e promuovere un approccio globale ai problemi ambientali;
- saper raccogliere, classificare, analizzare, elaborare, connettere, valutare dati;
- saper identificare i nessi unificanti di approcci disciplinari diversi (urbanesimo, migrazioni, trasformazioni territoriali, patrimoni culturali, ecc.);
- utilizzare le sorgenti informative disponibili uniformandole;
- conoscere e utilizzare le nuove tecnologie;
- saper organizzare archivi e banche dati e prendere atto delle trasformazioni verificatesi nel tempo;

- comprendere i possibili sviluppi futuri in funzione delle risorse disponibili e del loro impiego.

In sintesi l'obiettivo è quello di sperimentare la possibilità di organizzare laboratori ambientali, supportati da idonei Sistemi Informativi Geografici, operanti su ambiti territoriali significativi per caratteristiche fisiche e antropiche.

Organizzazione e percorso metodologico

Il percorso metodologico si è andato articolando in tre momenti consequenziali, rappresentati dall'organizzazione del sistema informativo geografico, dalla gerarchizzazione del territorio in unità fisiche ambientali e territoriali e dalla configurazione di un ipertesto organizzato su più livelli collegati in maniera consequenziale.

Organizzazione del sistema informativo geografico

Il Sistema Informativo Geografico (GIS), inteso come un contesto organizzato di personale specializzato nell'acquisizione, analisi e visualizzazione di informazioni riferite a un determinato territorio, elaborate e gestite tramite hardware e software dedicati, permette di cogliere la portata delle trasformazioni avvenute nel tempo, nonché di prevedere possibili scenari di sviluppo legati al razionale e controllato utilizzo delle risorse. Per l'organizzazione della banca dati devono essere accertate le fonti informative (cartografiche, censuarie, di rilievo, aerofotogrammetriche, testuali, ecc.) rispondenti ai requisiti dell'oggettività e dell'accessibilità. Per la gestione della banca dati, occorre garantire l'acquisizione e l'aggiornamento degli elementi informativi, nonché il possibile collegamento con altre banche dati presenti nel territorio. La banca dati deve rispondere ai requisiti di trasparenza, fruibilità e accessibilità. Il passaggio successivo prevede il trattamento dei singoli livelli informativi come rappresentazione cartografica di base o elaborata, per procedere poi al confronto tra tematismi diversi in funzione di valutazioni ambientali.

Le sorgenti informative relative ai censimenti o ai monitoraggi previsti dalle tematiche di progetto devono essere riferite a un sistema georeferenziato unitario; ad esempio, se si intende sviluppare il modello geografico-amministrativo del bacino padano, partendo da basi cartografiche alla scala 1:200.000/1:250.000, una possibile sequenza di livelli informativi potrebbe risultare la seguente:

- elementi morfologici (curve di livello, fasce altimetriche, DEM);
- rete idrografica di superficie (corsi d'acqua principali, canali principali, laghi, specchi d'acqua, ecc.);
- limiti amministrativi a livello comunale;
- rete stradale principale (autostrade, superstrade, strade statali, strade provinciali);
- rete ferroviaria.

Se il modello geografico-amministrativo utilizza come sistema di proiezione l'UTM, tutte le successive modalità di georeferenziazione dovranno di conseguenza utilizzare tale sistema.

I software proposti per l'organizzazione delle basi informative e la successiva analisi e gestione degli "oggetti" georeferenziati sono risultati ArcView della ESRI e IDRISI della Clark University, in quanto interfacciabili con gran parte dei sistemi informatici utilizzati dagli enti pubblici e di ricerca e disponibili in versioni didattiche a differenti livelli di approfondimento. Gli "oggetti" da georeferenziare vengono classificati come "puntiformi", "lineari" e "poligonali".

Al sistema informativo geografico va collegato un database (ad esempio, File Maker) che racchiuda in sé le informazioni descrittive, grafiche e fotografiche di ciascuno degli "oggetti" georeferenziati.

Gerarchizzazione del territorio in unità fisiche ambientali e territoriali

Per analizzare gli ecosistemi presenti all'interno di ogni Paesaggio Geografico si dovranno considerare alcuni fattori ambientali e territoriali che, combinati e correlati tra loro, permettano di individuare sottosistemi omogenei per condizioni fisiche, biologiche e antropiche.

Perché i vari sottosistemi siano confrontabili sia all'interno di uno stesso paesaggio geografico, sia tra paesaggi geografici differenti, risulterà condizionante l'utilizzo di definiti caratteri tematici con stabiliti termini classificatori. Con tali finalità dovrà essere prodotta una documentazione multitematica (ipertestuale e multimediale) per le singole unità territoriali indagate e i vari livelli problematici affrontati come strumento flessibile di implementazione delle conoscenze e aggiornamento delle informazioni, indispensabile per la valutazione di opzioni alternative di gestione ambientale.

Dal punto di vista metodologico è parso utile ricorrere a una preliminare grande ripartizione del territorio in paesaggi geografici; la semplicità della rappresentazione cartografica che sta alla base della delimitazione delle aree si ritiene rappresenti un punto di partenza significativo nello studio dell'ambiente in chiave GIS per l'intero contesto padano.

L'analisi viene condotta utilizzando approcci e metodologie di ambito ecologico (misure di biodiversità, parametri biologici di performance funzionale, indicatori di integrità e salute associati a valutazioni di qualità delle acque, ecc.) e, nello stesso tempo, la delineazione e definizione dei tratti strutturali e dinamici (ad esempio la rete idrografica intesa come rete ecologica dei sistemi acquatici e la sua evoluzione storica in rapporto all'evoluzione delle attività umane e del relativo impatto ambientale).

Questo approccio ambisce a legarsi intimamente a quello cartografico-informatico, teso alla ricognizione, catalogazione e razionalizzazione delle informazioni sul territorio, sia a quello enucleato nelle linee di analisi storica e geografica del paesaggio pada-

no. Si vuole, in sostanza, dare vigore, nella pratica della ricerca e nelle ricadute di carattere educativo e formativo nelle scuole, a un approccio “trasversale”, costruito su apporti disciplinari di forte consistenza e solidità.

L'obiettivo più rilevante, se si fa riferimento all'orizzonte degli interessi e delle finalità dell'educazione ambientale, è quello di determinare, a partire dall'acquisizione di capacità di analisi critica della struttura ed evoluzione del paesaggio padano, attitudini e abilità per l'elaborazione di scenari gestionali alternativi e per una progettazione dell'uso delle risorse del territorio che sia ancorata alle compatibilità tra vincoli ambientali ed esigenze e prospettive di sviluppo economico e sociale.

Se si prendono in considerazione tre tematismi (altimetria, litologia, uso del suolo), l'insieme di essi permette di individuare sottosistemi omogenei per condizioni fisiche, biologiche e antropiche tali da caratterizzarli in termini paesaggistico-geografici. A tali sottosistemi omogenei, presenti in ogni Paesaggio Geografico (PG), viene attribuita la denominazione di Unità Fisiche Ambientali e Territoriali (UFAT).

Come ogni Paesaggio Geografico contiene un determinato numero di Unità Fisiche Ambientali e Territoriali, così a ognuna di queste ultime può venire riferito un documento multitematico e pluridisciplinare fatto di scritti, disegni, fotografie e suoni.

Il percorso proposto è organizzato su più livelli collegati in maniera consequenziale secondo una struttura “ad albero”.

Ad ogni livello corrispondono una o più schede che vanno compilate e arricchite di informazioni in funzione dell'ecosistema analizzato e delle tematiche considerate:

- Il *primo livello* è rappresentato dalla scheda principale o di presentazione, nella quale vengono riportate la denominazione della struttura o della scuola, i protagonisti dell'attività di educazione ambientale e le materie coinvolte nella sperimentazione. Nella stessa scheda compare un indice delle località oggetto di studio, con relativo codice di PG e UFAT; agendo su ciascuno di tali campi si entra nel rispettivo secondo livello.
- Il *secondo livello* è rappresentato dalla scheda di inquadramento, nella quale vengono descritte le caratteristiche del PG e dell'UFAT e, di quest'ultima, la delimitazione su base cartografica e la ripresa fotografica. Al termine della scheda compaiono una serie di voci tematiche (acqua, suolo, insediamento, ecc.); agendo su ciascuno di tali campi si accede al rispettivo terzo livello.
- Il *terzo livello* è rappresentato dalle schede tematiche che nel loro insieme devono descrivere esaurientemente, in termini interdisciplinari, i caratteri fisici e antropici dell'UFAT analizzata.
- Un *quarto livello*, il cui sviluppo di carattere informativo può venire previsto da ogni singola struttura operativa, è rappresentato dai collegamenti e dagli approfondimenti da ricercarsi nei percorsi curricolari in funzione delle verifiche richieste e dei quesiti sorti durante le attività di terzo livello.

Configurazione di un ipertesto su più livelli

Come abbiamo visto, a ognuna delle Unità Fisiche Ambientali e Territoriali può venire riferito un documento di tipo ipertestuale, per rispondere a contenuti di trasversalità, e multimediale, nella logica di operare in termini pluridisciplinari, assumendo da ogni disciplina, in funzione della tematica affrontata, gli elementi conoscitivi essenziali o “mediali” richiesti. Ad ogni livello dell'ipertesto corrisponderanno una o più schede che andranno compilate e arricchite di informazioni in funzione dell'ecosistema analizzato e delle tematiche considerate.

La necessità di far conoscere e scambiare idee, progetti e informazioni all'interno e all'esterno della struttura educativa richiede un utilizzo adeguato delle tecnologie telematiche. La trasposizione di tutto ciò che è stato rilevato, fotografato, documentato, registrato e/o filmato costituisce un patrimonio di base che va salvaguardato come patrimonio didattico e culturale nella prospettiva dell'aggiornamento e dell'implementazione.

Nell'ambito della presente sperimentazione sono stati dunque perseguiti due obiettivi principali:

- sintetizzare in maniera razionale i risultati delle attività educative, in particolare di quelle che nel contesto del paradigma ambiente-territorio la scuola produce anno dopo anno, creando un archivio dei dati e delle ricerche da gestire, sviluppare e aggiornare nel tempo;
- utilizzare programmi informatici idonei alla organizzazione della banca dati di cui sopra, alla stesura di documenti ipertestuali e alla trasferibilità degli stessi per via telematica, in modo da favorire lo scambio dei saperi e delle esperienze tra scuole di diversi cicli e collocazione geografica differente.

Per il conseguimento di tali obiettivi sono stati stabiliti i seguenti criteri iniziali:

- efficace opera di standardizzazione, omogeneizzando e spesso riducendo i diversi prodotti delle indagini in forma schematica e di semplice e facile comprensibilità;
- disponibilità di strumenti idonei per archiviare, trattare e riprodurre i dati raccolti e le elaborazioni effettuate (software dedicati, scanner, stampante, plotter, ecc.);
- organizzazione di schede preimpostate provviste di campi fissi e liberi;
- trasferibilità delle informazioni utilizzando linguaggi idonei come l'HTML (Hyper Text Markup Language).

L'attività che si propone non consiste pertanto nella mera realizzazione di un prodotto multimediale, che per definizione è “un insieme organizzato di informazioni supportate dall'ausilio di tecnologie informatiche digitali che consentono la restituzione delle informazioni in esso contenute tramite uno schema interattivo”, ma piuttosto nella produzione, attraverso la costruzione di pagine HTML, di un ipertesto contenente dati territoriali e ambientali in formato adatto per la divulgazione tramite la rete globale. Il modello organizzativo prevede la redazione di un insieme di schede opportunamen-

te collegate tra loro in grado di fornire a insegnanti e studenti uno strumento adatto alla raccolta delle informazioni sia nel lavoro di classe che durante il rilievo di campo e un modello abbastanza semplificato tale da non richiedere conoscenze troppo approfondite per trasporne i contenuti in formato digitale all'interno di pagine HTML. Il modello propone tre fasi correlate e concatenate tra loro, ognuna delle quali è caratterizzata da una o più schede appropriate al percorso didattico programmato:

- La *prima fase*, corrispondente alla scheda di *presentazione*, è rappresentata da un'unica pagina nella quale vengono riportati i dati anagrafici della scuola e i titoli delle attività di sperimentazione nelle quali la stessa è impegnata.
- La *seconda fase*, corrispondente alla presentazione di un'*attività di sperimentazione*, è rappresentata da cinque pagine nelle quali viene descritto il percorso progettuale con tempi e modalità per l'esecuzione, la localizzazione geografica dell'area di indagine, nonché l'elenco dei titoli degli itinerari didattici già attuati, in corso di svolgimento o programmati.
- La *terza fase*, corrispondente alla presentazione dei *percorsi didattici*, è rappresentata da un numero variabile di pagine, delle quali la prima, a schema prestabilito, riporta in estrema sintesi la descrizione degli obiettivi perseguiti e conseguiti, i contenuti, le risorse disponibili e gli strumenti utilizzati, gli ambiti disciplinari coinvolti. Le pagine successive sono invece a schema variabile, organizzate in funzione dei testi e delle immagini più idonee a esprimere il percorso didattico effettuato.

Il prodotto informatico proposto può venire realizzato in ambiente Windows sfruttando il linguaggio ipertestuale HTML e richiede che sia installato sul personal computer un browser Internet (cioè un programma per la navigazione in Internet) del tipo Microsoft Internet Explorer o Netscape Navigator.

2. La conoscenza storico/ambientale del territorio

Organizzazione

Museo Internazionale della Ceramica, Faenza (RA).
Coordinamento di Rolando Dondarini.

Sono intervenuti

Giancarlo Benevolo (Museo Civico Medievale di Bologna), Pierfranco Boschi (Museo Internazionale della Ceramica di Faenza), Alessandro Dal Piano (Ufficio Tecnico della Provincia di Bologna), Maria Dari (Presidente dell'Istituto Comprensivo "Europa" di Faenza), Rolando Dondarini (Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna), Alessandra Satanassi (Dipartimento di Discipline Storiche dell'Università di Bologna).

2. La conoscenza storico/ambientale del territorio

L'obiettivo dei due seminari, realizzati nelle edizioni 2002 e 2003 del Master, è stato di porre gli studenti di fronte a un territorio, selezionarne i caratteri distintivi e suggerire i metodi e gli strumenti di lettura più idonei per maturare una reale conoscenza dei suoi aspetti storici, toponomastici, insediativi, etnologici e naturalistici. La metodologia di lavoro è stata impostata su una forte interrelazione tra discipline tecniche, ambientali e storiche, così da permettere una approfondita interpretazione dell'incrocio dei dati ottenuti. Nel corso dei seminari sono state usate varie tecniche di comunicazione, anche tra quelle tecnologicamente più avanzate, ed è stato dato largo spazio all'attività di gruppo nell'analisi dei casi studio più significativi.

Il primo anno gli studenti hanno lavorato sui documenti originali di una ricerca su Villa d'Aiano, nell'Appennino Bolognese. Il secondo anno, invece, è stato dedicato a una lettura storica della città attraverso i secoli, con un confronto tra Bologna e Faenza mediante lo studio di antiche mappe e documenti, la visita ad alcuni luoghi significativi, l'analisi dei rispettivi piani regolatori.

È stata anche visitata una casa della storica via degli Asini a Brisighella, che funzionò da ghiacciaia per la zona nei primi secoli dopo Cristo e oggi è stata trasformata in abitazione mediante un interessante intervento di restauro che ha visto l'impiego di materiali consoni, ben integrati con quelli preesistenti e con il gesso affiorante.

In entrambi i casi i seminari hanno previsto un accurato lavoro di analisi, applicazione e sviluppo delle metodologie di indagine storica all'interno di percorsi educativi con le scuole, anche attraverso la voce di docenti che stanno lavorando in tale direzione. L'ambiente del Museo Internazionale della Ceramica ha anche consentito, attraverso la visione dei materiali ceramici esposti, un approfondimento sull'evoluzione di questi manufatti nel corso del tempo.

Rolando Dondarini

Storia, territorio, paesaggio

Perché chi si occupa di storia dovrebbe interessarsi di paesaggio e territorio?

Le discipline storiche sono oggi sottoposte a una sfida che si potrebbe dire esiziale, di vera e propria sopravvivenza. Già come materie scolastiche rivelano che nelle loro vesti tradizionali sono ben al di fuori del gradimento degli studenti; d'altronde rimangono poco apprezzate anche all'esterno della scuola perché, se incalzate dagli interrogativi del presente, mostrano più che mai i loro limiti. Un tempo imparare la storia significava ricevere in ogni stato le basi per divenire un cittadino o un suddito rispondente ai canoni dei modelli correnti: donne e uomini che sapessero rientrare in maniera armonica in una società articolata in gerarchie e dai ruoli in gran parte predefiniti già dalla nascita. Oggi, e meno male, moventi di questo tipo sono superati; in una realtà cosmopolita, multirazziale, multi-etnica e multiculturale e, con ampia mobilità sociale, non ha più alcun significato conoscere solo gli episodi della presunta storia virtuosa di un popolo delimitato e circoscritto. Rispetto al passato anche la percezione dei contenuti della conoscenza storica ha subito una profonda mutazione. Allora chi imparava la storia era tenuto a conoscere prima di tutto una serie di date e di eventi (che scandivano la storiografia) e non tanto il significato e i grandi esiti dei processi di cambiamento. Ma quel nozionismo, che era elemento essenziale e portante dell'insegnamento della storia di un tempo, è rimasto anche oltre ogni residua giustificazione, mantenendo all'apprendimento della storia un prevalente carattere mnemonico. Dunque, purtroppo, nella gran parte dei casi la storia si continua a insegnarla in modo tradizionale, e viene quindi percepita male e riproposta ancor peggio.

Tutto questo dimostra l'esigenza di una riconversione radicale nel campo della didattica della storia, soprattutto quando, partendo dal nesso inscindibile che lega le tre dimensioni soggettive del tempo: passato, presente e futuro, si è convinti che la conoscenza del passato non sia affatto inutile, ma che al contrario apporti chiari vantaggi nella progettazione del futuro. Questo è il motivo che impone agli storici di trovare degli ambiti tematici in cui appaia necessario e utile riflettere sul passato e ricevere dal passato delle conoscenze. L'ambito privilegiato per eccellenza, che oggi si tende a sottolineare, è quello territoriale, in cui evidentemente il paesaggio ha un significato particolare. Il paesaggio, infatti, è un ambiente umanizzato, ossia un territorio che riporta impronte significative e leggibili del passaggio e della vita di tante generazioni che ci hanno preceduto. Non è quindi uno spazio naturale libero e sgombro da insediamenti; è un ambiente che è stato modellato dalla natura, ma anche e fundamentalmente dalla presenza umana.

Ogni paesaggio è diverso dall'altro proprio perché ha aspetti comuni e confrontabili e altri assolutamente originali. In questo senso è il frutto provvisorio di un'interazione continua tra fattori naturali e azione umana e quindi destinato a mutare più o meno rapidamente. Tutte le epoche della storia hanno lasciato delle tracce nei paesaggi attuali, sta a noi cercare di individuarle e leggerle come se fossero scritte in un libro.

La dimensione locale nella ricerca e nella didattica

Non sempre gli studi di carattere storico riguardanti territori e paesaggi circoscritti escono dalle strettoie del vecchio schema localistico, legato all'aneddotica locale e al folklore, rimanendo così sacrificati in orizzonti angusti dal punto di vista sia geografico sia metodologico. A dispetto dell'impegno che amministrazioni ed enti locali profondono per promuovere pubblicazioni dignitose, è infatti raro riscontrare studi territoriali realmente seri e affidabili, basati su adeguate ricerche documentarie.

In effetti negli ultimi anni la storia locale ha assunto un certo rilievo anche in campo scientifico e didattico, in quanto dimensione atta a fornire quadri globali nei quali confluiscono gli aspetti esaminati nei molteplici settori in cui si articola la ricerca storica. Anzi, sempre più si tende a considerare questo l'ambito privilegiato per effettuare indagini tanto globali quanto vicine alle vicende evolutive della quotidianità, mentre le grandi sintesi appaiono come astrazioni utili a livello di conoscenza generale e generica e pertanto prive di una reale attendibilità scientifica poiché lontane dai multiformi volti della realtà. Anche in ambito più generale si va sempre più manifestando la necessità di meglio conoscere cultura, tradizioni e vicende che hanno avuto come protagonisti le donne e gli uomini che prima di noi hanno vissuto sulle nostre terre.

Le rapide trasformazioni che degli ultimi decenni hanno profondamente mutato il volto di paesaggi che per secoli avevano conservato gran parte dei loro caratteri distintivi, non sono soltanto frutto di mutamenti esteriori, ma conseguenze della diffusione e del consolidamento di nuovi modi di vita, di nuovi rapporti di produzione, di nuove scale di valori. Di qui l'esigenza non solo di non dimenticare, ma di rintracciare e recuperare le matrici culturali che rischiano di rimanere sommerse dall'incalzare dei nuovi modelli, quasi sempre importati e comunque estranei alle nostre radici storiche. Non si tratta certo di proporre visioni retrospettive di carattere nostalgico, ma di promuovere il riconoscimento della nostra personalità storico-culturale, pur nell'ampiezza di orizzonti che la vita odierna propone.

Identificazione del paesaggio, caratteri comuni e caratteri peculiari

Nella lettura di un paesaggio, volendo procedere per un sorta di *focalizzazione progressiva*, dobbiamo dapprima individuare le caratteristiche generali e poi quelle peculiari.

Un ottimo esempio lo si può trarre dall'analisi condotta su aree circoscritte della nostra regione, in cui al rilevamento degli aspetti comuni e generali faccia seguito l'esame degli elementi distintivi.

Una foto da satellite ci consente di cogliere alcuni aspetti comuni all'interno della nostra regione: ad esempio la presenza di unità pedologiche ben distinte, che conferiscono all'Emilia-Romagna una situazione particolare rispetto alle altre regioni. Vediamo, infatti, succedersi tra il Po, che chiude a nord la regione, e la dorsale appenninica a sud, tre fasce: la montana, la pedecollinare e quella di bassa pianura, legate fra loro da un rapporto molto stretto. La fascia montana ha un andamento regolare ed è solcata da valli fluviali tutte parallele, che disegnano una specie di pettine, secondo un preciso orientamento nord-nord-est imposto alle acque di scolo dalla massima pendenza verso la bassa pianura. Quest'ultima quindi è stata sedimentata, costruita, colmata dalla stessa terra che i fiumi appenninici hanno eroso per millenni lungo quelle valli.

I primi stanziamenti raramente si sono realizzati in pianura, dati i rischi di continue inondazioni e la scarsa salubrità di questi luoghi. Le zone di primo insediamento furono, invece, in prevalenza quelle di media collina, di prima montagna e di valle.

Dal punto di vista fisico l'attuale Emilia-Romagna può essere vista non solo come il settore della penisola compreso tra il crinale appenninico e il Po e tra l'alto Adriatico e l'alto Tirreno, ma anche come una successione delle suddette tre fasce geomorfologiche, che si succedono longitudinalmente da sud verso nord:

- quella montana, a ridosso dello spartiacque della dorsale appenninica e solcata da numerose valli fluviali disposte a pettine verso nord-nord-est;
- quella pedemontana, formata dalle colline e dall'alta pianura e oggi attraversata dalle ferrovie e dalle autostrade che si sono affiancate al tracciato della via Emilia;
- quella del tutto pianeggiante della bassa pianura prospiciente il lungo asse del Po.

Non è un caso che i centri urbani più cospicui siano sorti quasi tutti nella fascia centrale. A creare la pianura alluvionale che oggi separa le colline dal Po sono stati i vari corsi d'acqua, che nei loro tratti montani scendono quasi paralleli verso nord-nord-est. A causa della diminuzione di velocità delle loro correnti in corrispondenza della minor pendenza dei primi tratti pianeggianti, hanno depositato per millenni ai loro sbocchi in pianura ampi ventagli di materiale alluvionale. Questi sedimenti alluvionali di ghiaie, arene e argille si sono concentrati, dunque, agli sbocchi delle valli appenniniche in dossi digradanti ai lati dei letti fluviali, formando i cosiddetti "conoidi di deiezione" che, affiancandosi in successione, compongono una lunga fascia ondulata di circa 200 km, che solca tutta la regione da nord-ovest a sud-est, dal Piacentino al Riminese.

Particolarmente fertile per la varietà e la permeabilità dei suoi suoli, questa fascia pedecollinare ha richiamato fin dai primi popolamenti le più cospicue forme di insediamento, inducendo alla formazione di centri abitati in corrispondenza degli incroci tra questo lungo asse longitudinale e gli assi fluviali provenienti dalle valli appenniniche, i

cui imbocchi vennero man mano raccordati da camminamenti, piste e strade.

La disposizione dei solchi appendici, a formare il “pettine” di valli e crinali paralleli, si è ripercossa anche nell’attivazione dei flussi di comunicazione e di scambio, che sono stati sempre più stretti e agevoli all’interno delle stesse valli, indifferentemente anche dalle vicinanza delle valli vicine. Prendendo per esempio la valle del Reno, si può rilevare come un abitante di Porretta ha più affinità e rapporti con chi abita a 60 km, a Casalecchio di Reno, piuttosto che con chi abita a 10 km nella valle parallela. Poiché gli ambiti di comunicazione sono quelli longitudinali, gli sbocchi localizzati in pianura rappresentano importanti punti di scambio che da sempre hanno ospitato i centri maggiori. Preme comunque sottolineare che, oltre alle interrelazioni di carattere umano, vi è comunque una forte componente di carattere pedologico.

Quello che comunemente chiamiamo l’asse della via Emilia non è che il raccordo millenario tra tutti gli sbocchi di valle, ed esisteva con tratti più a monte molto prima che Marco Emilio Lepido lo facesse rettificare e pavimentare. Si nota una sorta di incrocio quasi perpendicolare negli assi di comunicazione, dettato proprio dalle posizioni relative delle valli e della via Emilia. Mettendo dunque in relazione e collegando fattori naturali e azione umana, è possibile comprendere come la nostra regione abbia un’unitarietà pedologica, fisica e anche antropologica difficilmente riscontrabile altrove.

L’identificazione di alcuni elementi del paesaggio dell’Emilia Romagna deve necessariamente far riferimento ai *fattori comuni*, altrimenti si rischia di fare del localismo se si parla solo in riferimento a una certa località.

Le città di Rimini, Forlì, Faenza, Imola, Bologna, Modena, Reggio, Parma e Piacenza sono i più importanti centri di fondovalle e sono posti geograficamente a distanze quasi regolari. Essi hanno alcune caratteristiche comuni sia paesaggistiche, sia antropologiche, sia d’insediamento. Perché Imola e Faenza non sono capoluoghi di provincia? È questo un interrogativo a cui si può dare risposta solo esaminando le particolarità della loro storia.

Semplificando molto: per Imola la debolezza fu la nota frattura fra città e contado, per Faenza il fatto di trovarsi già nelle aree delle signorie della Romagna.

Un altro elemento da considerare comune nel nostro paesaggio regionale, come carattere di continuità tra la predisposizione pedologica e gli interventi umani, è la centuriazione, che fu tracciata nell’intento di conferire ordine al deflusso delle acque e suddividere in appezzamenti regolari le terre da assegnare ai coloni.

La stessa esigenza di rendere il più efficiente possibile lo sgrondo delle acque fu affrontata anche all’interno dei centri urbani. I *cardines*, infatti, dovevano essere gli assi di massima pendenza e quindi assecondavano necessariamente lo stesso andamento delle valli, per far sì che l’acqua raggiungesse il più rapidamente possibile i punti più bassi in corrispondenza dei fiumi principali.

Promossa con l’intento di armonizzare l’intervento dell’uomo con le precedenti condi-

zioni naturali, la centuriazione ha dimostrato il suo rilievo anche con la persistenza nel tempo, fino a marcare ancora oggi intere zone della campagna emiliano-romagnola.

La dimensione urbana

Leggere un paesaggio urbano è estremamente importante perché può consentire di comprendere meglio le vicende umane che si sono svolte all'interno e di programmare con maggior consapevolezza gli interventi futuri.

Fotografie del centro di Bologna visto dall'alto permettono una lettura piuttosto importante del territorio urbano. Volendo isolare gli elementi che ne costituiscono l'identità, dobbiamo esaminare il reticolo viario, la presenza di mura, l'andamento e la disposizione degli edifici e degli isolati. Una cartografia semplificata come quella storica ci consente inoltre di vedere cose che una foto a volte può nascondere.

Tutte le volte che per un centro di origine antica (soprattutto nelle nostre aree) troviamo una parte del reticolo di strade che ha una disposizione ortogonale, abbiamo una prima traccia, rimanendo nel campo degli indizi, della presenza in quel dato punto del nucleo romano.

I romani, infatti, nella loro pianificazione di carattere territoriale tenevano conto della pendenza dei terreni in relazione alla necessità di scolo delle acque. L'operazione di grande impatto della centuriazione ne è un esempio.

Le conquiste dei romani erano naturalmente di tipo militare e una città prima di essere città era un accampamento, una tendopoli, che veniva costruita in modo estremamente razionale. Dapprima si ricavava il cardo massimo, poi il decumano massimo, cioè i due assi principali che formano la croce centrale, e solo in seguito tutti gli isolati per le tende, attraverso strade a essi parallele, i cardini e i decumani. Per quanto riguarda Bologna, una visione dall'alto della parte centrale ci consente di cogliere il reticolo della città romana (ma questo discorso lo possiamo applicare a tutti i centri di fondovalle che abbiamo visto disseminati lungo l'asse della via Emilia).

È evidentissimo il passaggio tra la zona romana e la zona che viene detta dell'addizione longobarda, anche se questa denominazione non è proprio precisa.

Mi spiego. Spesso si presume che il punto più centrale di Bologna siano le due torri. Ma se facciamo riferimento anche solo al nome della piazza su cui sorgono (piazza di porta Ravennana), già ci viene qualche dubbio. In un certo periodo, infatti, quello non fu il punto centrale della città, ma uno dei punti più periferici. C'era una porta che conduceva per vie diverse verso Ravenna ed è ovvio che da lì le strade si diramassero a raggiera, non trovando più gli ostacoli e gli isolati della città romana dirigendosi verso la campagna.

Nel momento in cui la città crebbe fuori dall'ambito romano, la struttura non poteva che assecondare quel ventaglio e quindi crescere a raggiera con una forma completa-

mente diversa rispetto all'interno. Chiamarla quindi addizione longobarda, perché qualcuno ha voluto riconoscere un carattere curvilineo dell'architettura diciamo barbara rispetto al carattere ortogonale dell'architettura romana, è un abuso, perché comunque anche nel caso in cui l'avessero fatta i romani quell'addizione, non poteva che essere così, perché seguiva una raggiera di strade già presenti.

Sulla storia locale

La storia locale negli ultimi decenni ha subito attribuzioni abbastanza curiose e divergenti, perché di segno opposto. Durante gli anni '70 fare storia locale voleva dire essere di sinistra, per l'attenzione che si dava alla cultura popolare. Oggi fare storia locale viene tacciato come sintomo di appartenenza alla destra, perché la ricerca di identità e radici per aree circoscritte provocherebbe un'angustia di orizzonti in ambito regionale e locale. Queste sono naturalmente forme di strumentalizzazione da rifiutare nella maniera più assoluta, perché la conoscenza è luce e come tutte le luci contiene tutte le colorazioni. È inoltre importante ricordare che l'identità collettiva evocata da certi movimenti politici in funzione chiaramente xenofoba non è certo immobile, ma cambia continuamente (un bolognese del 2002 è completamente diverso da un bolognese del 1950). Dal momento che evidentemente si evolve, non si può ricercare un'impossibile identità rigida per giustificare la resistenza al cambiamento. Recuperiamo pure le nostre radici, ma respingiamo ogni forma di strumentalizzazione finalizzata alla chiusura, e ricordiamo che sopra le radici c'è una pianta che vive e si trasforma con sempre nuove fronde: quindi, se la metafora vale, come pianta continua ad evolversi, a cambiare, ad avere foglie e germogli che si rinnovano continuamente.

Giancarlo Benevolo

Dalla parte del territorio: conoscenza e pianificazione

Premessa

Lo studio del territorio, inteso come spazio fisico extraurbano (ambiente naturale) in cui la società umana agisce, abita e produce, è ormai da più di vent'anni un tema centrale di molte ricerche da parte di specialisti di varia provenienza disciplinare, tra cui geografi e storici, che, almeno sul piano teorico, hanno messo a punto metodologie sempre più adeguate per la comprensione dell'habitat rurale, al fine di offrire un contributo non solo alla conoscenza, ma anche alle analisi preparatorie per l'intervento sul campo da parte dei pianificatori, cioè in primo luogo degli urbanisti, che avvertono a loro volta la necessità di una sempre più raffinata preparazione in campo geografico, economico e storico per trovare soluzioni all'innesto, alla correzione e alla regolazione delle nuove esigenze su quanto si è ormai sedimentato storicamente.

La dimensione storica dell'antropizzazione, dall'imprinting umano originario (preistorico, antico o medievale) fino alla contemporaneità, risulta infatti una componente fondamentale per l'analisi del territorio. Essa permette di conoscere le radici dell'insediamento nei suoi aspetti abitativi, edilizi, idrici, viari e agricoli, permette di cogliere le trasformazioni, l'incidenza della società nell'ambiente naturale e le spinte endogene ed esogene, ma permette anche di comprendere l'identità, i sentimenti e i problemi degli abitanti fino a spiegare il presente, tra cui, non ultime, le trasformazioni del paesaggio, inteso come proiezione visiva della percezione delle forme fisiche, naturali o modificate dall'uomo. In altre parole l'indagine storica permette di conoscere l'evoluzione del mondo rurale come insieme di fattori sociali, insediativi, ambientali e fondiari, che si sono sviluppati in connessione o in antitesi con il mondo urbano, ma che ne furono tradizionalmente distinti per via di proprie caratteristiche peculiari; quelle caratteristiche tradizionali proprie del mondo rurale che oggi possono diventare strumenti e risorse per vagliare nuove ipotesi di sviluppo, tenuto conto che il territorio, a differenza della città, ha sempre avuto la possibilità di trovare in loco le forme del proprio sostentamento.

Eppure, passando ora brevemente ad un confronto tra l'alto grado di elaborazione teorica e le effettive applicazioni sul campo, si deve osservare come vi sia in realtà una certa disparità di trattamento tra ciò che è considerato urbano e ciò che è considerato extraurbano e rurale. In effetti le metodologie improntate alla tutela del patrimonio edilizio e storico-artistico, alla costante rivalutazione o conversione delle risorse economiche e sociali nonché all'analisi della sedimentazione dei segni del passato nello spazio geomorfologico, sembrano trovare maggiore considerazione e applicazione nel-

le pianificazioni che riguardano l'urbano, mentre appaiono talora piuttosto in ritardo o inadeguate negli interventi che riguardano gli aspetti più propriamente rurali della pianura e della montagna appenninica. In particolare, la montagna, che copre la maggior parte del territorio italiano, ha sofferto, e in certi casi continua a soffrire, prima ancora che di carenze applicative, della mancanza di modalità di lettura più aderenti alle sue caratteristiche. Valga come esempio il caso dell'Appennino emiliano romagnolo, che in passato è stato rovinato da un'edilizia aberrante i cui effetti sono ancora visibili. Dopo lo spopolamento a beneficio dei centri urbani della via Emilia, avvenuto sia pure in forma meno drastica rispetto ad altre regioni, la montagna emiliano romagnola ha subito a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso la diffusione di industrie e di tipologie edilizie di chiara matrice urbana e, sul crinale, addirittura di ispirazione alpina dolomitica. Forme che sono state importate sull'onda del movimento di ritorno a carattere turistico temporaneo dalla popolazione che, passata a risiedere in città, ha goduto del deciso innalzamento delle qualità di vita provocato dalle trasformazioni economiche della regione, allineatasi definitivamente alle regioni del nord proprio a partire da quel decennio. Ma sotto il profilo insediativo, il nuovo sviluppo dell'edilizia appenninica, come si diceva, si è tradotto in effetti devastanti. In nome dell'ammodernamento, nel privato sono scomparse per sempre le tecniche costruttive tradizionali e sono state compiute accurate storpiature delle tipologie edilizie storiche (case con torre, corti, tegge, metati, stalle); nel pubblico sono state destinate sconsideratamente all'edilizia produttiva o residenziale aree di rilievo storico e paesaggistico o sono stati cambiati i nomi a strade di antichissima memoria. In conclusione, il risultato del tentativo necessario, ma erroneo nei modi, di aggiornare l'habitat è stato quello di cancellare, insieme ai plurisecolari spettri della povertà, una buona parte delle testimonianze invece fondanti dell'identità culturale locale.

Non è il caso in questa sede di proseguire nello specifico delle molteplici situazioni regionali italiane, alcune delle quali ben più gravi dell'esempio ora illustrato, ma è sotto gli occhi di tutti come ancora oggi permangano in larga misura i risultati delle incompiute e delle storpiature iniziate con la ricostruzione del secondo dopoguerra e con la frenesia non poco disordinata del boom economico: la pianura padano-veneta, quale collettore di popolazione, è stata progressivamente devastata dagli insediamenti industriali e di recente anche da quelli commerciali; l'Appennino, da quello settentrionale a quello calabrese, è stato caratterizzato in forme più o meno macroscopiche dallo spopolamento, a causa di una massiccia emigrazione della popolazione che si riversò nei centri urbani nazionali e all'estero in cerca di una vita migliore. È vero che al presente non mancano lodevoli ed efficaci situazioni di controtendenza. Per esempio la Provincia dell'Aquila e la Regione Abruzzo stanno approntando piani per favorire il ripopolamento di alcuni antichi centri di castello sul gruppo del Gran Sasso, facendo leva, guarda caso, su un nuovo potenziamento delle risorse tradizionali, in modo da

creare condizioni di lavoro e di attrazione per il turismo. Un progetto che è essenzialmente culturale, che comprende la riqualificazione dell'insediamento, per la verità non irrimediabilmente compromesso proprio grazie allo spopolamento che ne ha congelate le forme quattro-cinquecentesche, ma senza dubbio una soluzione che scaturisce dalla conoscenza del territorio nelle sue componenti storiche, geografiche, economiche e urbanistiche.

È però altrettanto indubitabile che casi come questo rimangono tuttora episodi ancora troppo isolati e di proporzioni limitate. Questo perché, in mancanza di un vero piano di studio e di intervento a carattere nazionale, la realtà più diffusa continua ad essere sostanzialmente un'altra. Da un lato la città omologa il territorio e dall'altro quest'ultimo cede, subendo o imitando sul piano materiale e ideale i caratteri dell'urbano; tanto che oggi non si è molto lontani dal vero nell'affermare che il territorio è in prevalenza ai margini dell'urbano (la montagna appenninica), in larga misura sprecato nelle sue potenzialità culturali e produttive, compreso generalmente solo se riscritto attraverso strumenti validi per la città, incompreso nelle sue forme costitutive originarie storicamente rurali: il castello, il villaggio, la comunità, la parrocchia, la pieve, il bosco, il pascolo, le colture, l'allevamento, la viabilità, i corsi d'acqua, i beni comuni, la proprietà privata.

Civiltà urbanocentrica e cultura del territorio

Sono questi alcuni risvolti negativi della civiltà urbana che ha avuto certamente il merito di ridurre le distanze materiali e culturali, ma anche il demerito di omologare ed emarginare ciò che non è stato comprensibile dal punto di vista del suo modello di vita e di sviluppo. Proprio per il ruolo dominante (politico, amministrativo, economico e culturale) che la città europea ha svolto sul territorio nel corso dei secoli è lecito parlare di una civiltà urbanocentrica, che si è affermata in età romana e che, dopo la crisi dell'urbanesimo fra tardo antico e alto medioevo, ha ripreso ad incidere nella società e nell'insediamento del territorio con modalità sempre più capaci di provocare profonde modificazioni e alterazioni.

Ora, come è evidente, il problema non è quello di individuare i caratteri propriamente rurali del contesto extraurbano pretendendo di evitare sistematicamente le influenze provenienti dalla cultura urbana, che, come si è accennato in estrema sintesi, sempre è intervenuta nel territorio sotto varie forme e con esiti positivi e negativi. D'altra parte anche le influenze esterne ricevute da ciascuna realtà locale periferica fanno ormai parte della sua sedimentazione storica. Si pensi per esempio agli antichi castelli e villaggi della pianura padana che oggi in taluni casi sono diventati delle vere e proprie città indipendentemente dalle loro dimensioni (dove però si può sempre leggere l'origine storica rurale). Il problema semmai, oltre ad essere quello di trovare modalità di lettura

sempre più adeguate ai contesti extraurbani analizzati, è soprattutto rappresentato dall'esigenza di affermare una cultura del territorio, che sani lo iato tra ricerca teorica, divulgazione delle conoscenze e applicazioni operative. Una cultura del territorio che sia appannaggio tanto degli enti amministrativi quanto dei privati; che recuperi la memoria storica, che conosca realmente la propria tradizione, che ne sia rispettosa e che sia capace di fare scaturire da essa e dalle sue risorse peculiari la proposta di aggiornamenti, di nuovi motivi di sviluppo sostenibile o anche di coraggiose riconversioni. In questo modo il patrimonio culturale diventa strumento di innovazione territoriale.

Poiché con ogni probabilità, sul piano operativo, la pianificazione rimarrà sempre affidata alla preparazione, alla sensibilità e al gusto soggettivo più che all'improbabile schematizzazione di regole precise o di teoremi da dimostrare, la conoscenza del territorio diventa così l'unico vero presupposto imprescindibile, capace di offrire gli strumenti per ovviare ai pericoli dovuti all'inadeguatezza dei piani, alla paralisi di fronte ai pur necessari vincoli architettonici o, peggio, all'applicazione indifferenziata di modelli di intervento già collaudati in ambito urbano.

In questa prospettiva, dalla parte del territorio, è quindi necessario oggi non più solo continuare a recuperare e a tutelare il patrimonio storico artistico delle singole emergenze, ma anche e soprattutto studiare in modo interdisciplinare e pianificare per creare condizioni di vita migliori o addirittura per dare nuovo incremento demografico, come nel caso della montagna, sulla base però di progetti che rivalutino il territorio in termini di risorsa, di conoscenza e di cultura.

Si tratta dunque di iniziare a considerare l'ambiente antropizzato extraurbano non come una terra di conquista della città, ma come un territorio-laboratorio, come suggerisce Eugenio Turri nel suo studio *La conoscenza del territorio. Metodologie per un'analisi storico-geografica* (Marsilio Editori, Venezia, 2002, p. 33); un territorio che ha caratteristiche originarie distinte dall'urbano e che non può permettersi nemmeno di trascurare il paesaggio, come risorsa culturale propria di una identità locale e come patrimonio estetico. Per queste ragioni si può aggiungere, riprendendo parole di Ezio Raimondi, che "il recupero della bellezza a cui invita Leonardo Benevolo implica più che mai un'etica pubblica condivisa e un sapere, un costume amministrativo che se ne faccia interprete sollecito e industrioso".

Materiali per la lettura dell'insediamento rurale storico: il castello e il villaggio

Siccome in questa riflessione si è fatto riferimento alle forme socio-insediative rurali sviluppatasi tra Medioevo ed Età moderna, può forse essere utile, in conclusione, illustrare brevemente le funzioni e gli sviluppi di quelle forme di aggregazione che più a lungo hanno caratterizzato il mondo extraurbano, cioè il castello e il villaggio, ma che

ormai presentano non poche difficoltà di lettura nelle analisi territoriali per il fatto che spesso la loro presenza non è più immediatamente percepibile.

Infatti, l'analisi urbanistica legge preferibilmente ciò che è interpretabile dalla città, ovvero ciò che si presenta per analogia in forma accentrata o ciò che si pone in netto contrasto con essa, ovvero gli edifici isolati e sparsi fra le coltivazioni. Si tratta di due tipologie di insediamento che vengono studiate con riferimenti territoriali "misurabili" come la centuriazione romana nella pianura e il sistema dei crinali nella montagna appenninica, in modo da individuare in entrambi i casi una rete di "centri storici" generalmente coincidente coi nuclei dei vecchi castelli, ossia con gli abitati che un tempo furono costituiti da gruppi di edifici accentrati a maglie fitte, chiusi all'interno di perimetri fortificati in vari modi.

Tuttavia l'analisi dell'insediamento accentrato e chiuso (*castrum*, castello) e di quello esterno, aperto, isolato e sparso, può essere perfezionata con l'individuazione del villaggio (nel Medioevo *villa*), che fu una realtà insediativa dotata di una propria fisionomia dinamica accanto e in relazione agli insediamenti fortificati, perché questi ultimi furono innalzati successivamente nei luoghi più idonei proprio per offrire la difesa agli abitanti che risiedevano tutt'intorno. In questo modo, cioè in seguito al cosiddetto fenomeno dell'incastellamento avvenuto al crollo dell'impero carolingio (secoli IX-X), si stabilizzò una doppia strutturazione, il castello e il villaggio (o più villaggi), e quindi una relazione tra ciò che stava dentro le mura e ciò che stava all'esterno.

Il villaggio si caratterizzò come l'insediamento rurale aperto, senza apprestamenti difensivi (salvo quelli relativi a singoli edifici e spesso in forma di torri), distinto anche dai borghi extramurari del castello e costituito sia da un nucleo o da più nuclei accentrati a maglie fitte, sia dall'insieme degli edifici isolati e sparsi, quindi a maglie larghe, tra le coltivazioni. Come il castello (nucleo chiuso) possedette una periferia di espansione rappresentata dalle zone extramurarie dove poterono formarsi dei borghi in condizioni favorevoli, così anche il villaggio (insediamento aperto) ebbe una propria periferia con la diffusione dell'insediamento isolato e sparso tra i campi coltivati, sviluppatosi come proiezione dell'incremento edilizio all'esterno dei nuclei accentrati originari.

A loro volta le fortificazioni potevano essere costruite ad inclusione del villaggio preesistente o ad esclusione di esso, e in questo caso potevano essere abitate in modo temporaneo (*receptum*) per necessità belliche o in modo permanente (*castrum*). Il castello, come abitato fortificato permanente, era costituito da un gruppo accentrato di case a maglie fitte, chiuso generalmente da fortificazioni in forma di muro o di palizzata lignea con fossati e porte di accesso. In taluni casi il circuito difensivo era semplicemente rappresentato dalla giustapposizione delle case più esterne con piccole finestre a feritoia o sostituito in alcuni tratti, specie in montagna, dalla difesa naturale offerta dai dirupi da dove era impossibile l'assedio. Il castello poteva essere difeso al suo interno

da una rocca, che era sede del signore (*dominus loci*, secoli X-XII) o delle autorità inviate dal comune cittadino (capitani, castellani, podestà, secoli XIII-XV).

Quando l'aumento della popolazione provocava il congestionamento dell'edilizia all'interno del perimetro difensivo, analogamente a quanto si verificava in città, si formavano dei borghi all'esterno, presso le porte e a ridosso delle mura; invece, quando eventi bellici, epidemie o particolari congiunture colpivano la popolazione e causavano il degrado delle strutture materiali, i castelli entravano in decadenza, non solo come poli di coordinamento amministrativo e militare, ma anche come centri di attrazione socio-economica del territorio. A trarne beneficio, da un punto di vista demografico insediativo, erano così i villaggi, in quel processo che gli specialisti definiscono di deca-stellamento.

Per la verità, l'andamento demografico tra l'insediamento aperto e quello chiuso in rapporto dialettico non è sempre facilmente calcolabile, a maggior ragione per quanto riguarda le epoche prestatistiche. Spesso non si può contare che su pochi indizi tratti da rarefatte fonti documentarie, specie per le epoche più remote, mentre man mano che ci si avvia verso la fine del Medioevo estimi (secoli XIII-XVI), registri parrocchiali, catasti e supporti cartografici precatastali e catastali (secoli XVI-XIX) permettono di ricavare maggiori informazioni. In ogni caso, se il momento di massima diffusione delle fortificazioni dovette provocare una forte concentrazione di abitanti nei castelli a scapito dei villaggi (secoli IX-X), nel corso dei secoli successivi, e per tutta l'Età moderna, è possibile verificare vari spostamenti della popolazione tra i due insediamenti, con ripercussioni sulla quantità dei manufatti edilizi e sulla messa a coltura degli spazi rurali selvatici. Certo in montagna la prevalenza dell'insediamento accentrato ebbe maggiore persistenza rispetto a quanto si verificò in pianura e anzi, nelle zone più impervie dell'Appennino centromeridionale, prevalse essenzialmente la forma chiusa dell'insediamento di castello.

L'unità base per la lettura storico-amministrativa del territorio: il comune rurale

Per una lettura attenta alle peculiarità dell'insediamento rurale storico, il comune rurale d'antico regime, ossia quell'entità amministrativa coincidente con i confini parrocchiali e sopravvissuta fino ai riordini napoleonici, costituisce la cellula territoriale di base entro cui è possibile ricercare i connotati e la fisiologia originarie di un contesto rurale.

È infatti all'interno dei confini territoriali di ogni singola comunità che trovano significato la viabilità maggiore e minore, le priorità insediative e fondiari, i poli interni di convergenza e di divergenza antropica (chiesa, castello, villaggio), le forme accentrate e sparse dell'insediamento, la dialettica tra l'abitato aperto e le vecchie strutture difensi-

ve chiuse. Il comune rurale-parrocchia è il “contenitore” di base della stratificazione storica in cui oggi stridono o si armonizzano gli edificati nuovi, ammodernati o restaurati, è il punto di partenza della territorialità dell’insediamento in cui si è giocata la storia materiale e ideale degli abitanti e pertanto deve rappresentare un punto di partenza prioritario per l’analisi storico-amministrativa del territorio.

Va però specificato, in questo caso, che nelle regioni a maggiore densità di insediamento, come per esempio in quelle settentrionali, le riforme napoleoniche degli inizi dell’Ottocento raggrupparono più comuni rurali e scelsero tra questi un capoluogo, per la preminenza esercitata tradizionalmente o per la funzionalità del momento. Pertanto in questi casi il vecchio comune rurale-parrocchia oggi coincide con la frazione comunale e con i soli confini ecclesiastici del capoluogo.

Il contributo è una rielaborazione degli scritti Dalla visione urbanocentrica alla prospettiva rurale per lo studio del territorio e Materiali per un’applicazione interdisciplinare: castrum e villa. L’insediamento di Villa d’Aiano, apparsi in Fini G. (a cura di), L’insediamento mai trattato. Storia e progetto negli ambiti rurali dell’Appennino. Un esempio per Villa d’Aiano, Edizioni Avenue Media, Bologna, 2001, e adattati per le lezioni tenute al Museo Internazionale della Ceramica di Faenza nel giugno del 2003.

Il paese racconta

L'obiettivo generale è stimolare e sviluppare nei bambini il passaggio dalla "cultura vissuta", assorbita direttamente dall'ambiente di vita, alla cultura come formazione intellettuale.

Tale obiettivo si fonda sul perseguimento di obiettivi specifici:

- sviluppare l'idea di storia intesa come ricostruzione dei mutamenti intervenuti nel tempo, nei modi di vita e nell'organizzazione di un ambiente. A questo proposito si sceglie come contenuto la storia locale e ciò significa partire dai vissuti dei bambini, dalla loro quotidianità, da quello che li circonda, per sviluppare, in ciascuno di loro, l'emozione di conoscere e il desiderio di esistere;
- costruire la propria identità culturale come presa di coscienza della realtà in cui si vive;
- sviluppare il concetto di passato attraverso un legame fortemente significativo tra realtà trascorsa e dimensione presente, il ritrovamento nel passato di diversi spessori temporali;
- consolidare alcuni organizzatori cognitivi della formazione storica: il tempo storico, la periodizzazione, la cronologia;
- attivare specifiche capacità strumentali, come il riconoscimento e l'utilizzazione delle fonti.

Un'ipotetica pista di lavoro

Si prevedono quattro blocchi di attività da sviluppare con bambini di terza elementare, per un totale di 20 ore.

Costruiamo un paese immaginario

L'attività prevede la costruzione di un plastico attraverso l'utilizzo di polistirolo e sagome di cartone per creare gli abitanti. Sul pannello di polistirolo vengono tracciate le strade e le vie principali del futuro centro abitato e viene delimitato lo spazio di una piazza. Si utilizzano cubetti di polistirolo o piccole scatole di cartone (per esempio quelle dei succhi di frutta) per costruire gli edifici e le case. I bambini colorano ciascuna scatola, che viene successivamente incollata sul pannello. Le sagome di cartone vengono disposte sul plastico senza essere incollate, in modo tale da essere utilizzate dai bambini (ad esempio per divertirsi a drammatizzare un momento di vita quotidiana).

Il paese reale

Si organizza una visita al paese durante la quale viene raccolta la documentazione necessaria: fotografie, disegni, cartoline, mappe del luogo. Si conducono gli alunni a individuare sia i centri che forniscono beni e servizi, sia gli spazi particolari che diventano luoghi di incontro e scambio per gli abitanti, come le piazze. Al ritorno in classe si realizza la costruzione del plastico del nostro paese, partendo dal tracciato delle strade principali. Ogni alunno individua la posizione della propria casa e il percorso che deve compiere per raggiungere i vari luoghi dove possono essere soddisfatti i suoi bisogni.

Il paese racconta

Questa attività si divide in due parti. La prima parte consiste nella narrazione, da parte dell'insegnante, di una storia inventata mostrando, contemporaneamente, illustrazioni e disegni relativi

alla descrizione. Tutto ciò attraverso l'utilizzo del kamishibai, un piccolo teatrino pieghevole in legno, di origine giapponese, che presenta un riquadro centrale per inserire le immagini. I cantastorie lo usavano per l'animazione della lettura. Chi racconta legge il testo della prima immagine (che si trova dietro al disegno), poi toglie l'immagine facendola scorrere dietro alle altre e così via. La storia da raccontare potrebbe presentarsi nel seguente modo:

Mara e Giovanni ospitano un amico che hanno conosciuto l'estate prima al mare. Vogliono fargli visitare il loro paese e per questo chiedono aiuto a nonno Piero, che è sempre molto contento di rispondere alle mille domande dei nipotini. "Bene" dice il nonno, "la visita comincia dalla piazza. Una volta, quando avevo la vostra età, intorno a questa piazza c'erano degli alti ippocastani che alcuni anni fa sono stati abbattuti. Come vedete, qui ci sono ancora le radici di quelle piante. D'estate facevano una grande ombra e noi bambini venivamo qui a giocare ai quattro cantoni. Questa fontana non butta più acqua perché hanno tolto la ruota. Ai miei tempi non c'erano i rubinetti dell'acqua nelle case e si veniva qui a riempire secchi d'acqua per lavare, bere e fare da mangiare; si faceva girare la ruota sistemata qui dietro e l'acqua usciva limpida e fresca. Sapete come mai è qui questa colonna di pietra? È stata portata molto tempo prima che io nascessi... Pensate che qui, quando ero piccolo, giocavo con i miei amici, le donne si sedevano all'ombra a cucire e gli uomini a chiacchierare... Ma ora andiamo a vedere i portici. Ora sotto i portici ci sono molti negozi, ma ai miei tempi ci abitava le gente o c'erano delle botteghe di artigiani e delle osterie... Ora corriamo a vedere il vecchio castello. Del vecchio castello restano solo le mura e la torre...".

La seconda parte dell'attività prevede un giro per il paese alla ricerca delle tracce del passato. Come "cicerone" si chiamerà un nonno, proprio com'è successo ai protagonisti della nostra storia. Le testimonianze del nonno e la consultazione di vecchie fotografie o cartoline possono essere sufficienti a documentare alcuni dei più evidenti cambiamenti avvenuti nel paese, sia a livello urbano-edilizio che a livello sociale.

Giochi sul paesaggio

Un primo gioco potrebbe essere quello di presentare, uno alla volta, gli ambienti che risultano sovrapponendo una serie di lucidi. Ogni lucido porta elementi di epoche diverse: attuali, dell'epoca del nonno, antiche o addirittura primitive. I bambini si divertiranno a riordinare i vari paesaggi prestando attenzione ai particolari: l'abbigliamento, i mezzi di trasporto, gli edifici, ecc. Oppure, dividendo la classe in gruppi, si farà il gioco delle quattro carte. Le carte rappresentano un ambiente ipotetico in quattro epoche diverse; vince chi riesce a riorganizzare, dando il giusto ordine temporale, le carte.

Attività integrate

Abbiamo offerto ai bambini un'occasione per incontrare e assaporare brevemente tre epoche differenti, tra cui quella primitiva. Ma come si può stimolare il bambino a scoprirla ed esplorarla? Non portando l'immaginazione del bambino verso quel preciso contesto storico, ma piuttosto invitando quel contesto a incontrare il bambino nel suo tempo, ovvero nel presente, ad esempio at-

traverso l'utilizzo di una macchina del tempo. La macchina del tempo, per sua stessa definizione, è legata alla dimensione temporale della conoscenza, quindi alla materia "storia". Il suo uso ha avviato lo sviluppo delle modalità della conoscenza storiografica, recuperandone gli itinerari fondamentali: dalla formulazione di domande al reperimento di fonti pertinenti, dall'analisi e discussione della documentazione al confronto critico tra le diverse risposte. Il tutto riportato al passato personale dei bambini: i viaggi nel tempo e gli incontri con i personaggi di quei periodi danno un particolare spessore e un sostegno affettivo e concreto ai ricordi personali.

Per il nostro percorso sarebbe interessante organizzare un viaggio nella preistoria, durante il quale i bambini incontreranno l'uomo primitivo più simpatico, allegro e socievole del mondo. Con gesti, disegni e parole i bambini comunicheranno con lui per stabilire un contatto. Alla fine ci si scatenerà al suono di un tamburo in una danza liberatoria accompagnata da "canti" un po' particolari. L'uomo primitivo lascerà in dono ai bambini il tamburo, l'ascia, una collana di conchiglie e tanta, tanta voglia di saperne di più. A questo punto si potrà ricostruire insieme ai bambini le caratteristiche dell'epoca primitiva, creando un unico testo riassuntivo che durante la lettura sarà accompagnato dai disegni dei bambini. La narrazione finale può essere effettuata dai bambini stessi attraverso l'uso del kamishibai, con le stesse modalità dell'attività descritta in precedenza. Alla conclusione del percorso si realizzerà con i bambini la valigetta portatile dell'epoca incontrata, ovvero un piccolo libro a tre dimensioni a forma di valigia, simbolo del viaggio.

A cura di Alessandra Satanassi

3. I processi di Agenda 21 sul territorio

Organizzazione

Centro Idea, Ferrara.

Sono intervenuti

Michele Ferrari (Comune di Ferrara), Eriuccio Nora (Provincia di Modena, Segreteria del Coordinamento delle Agende 21 locali), Gaia Lembo, Walter Sancassiani e Lisa Sentimenti (FocusLab).

3. I processi di Agenda 21 sul territorio

Il seminario di Ferrara, svolto nell'edizione 2003 del Master, ha avuto come argomenti l'Agenda 21 locale e gli indicatori di sostenibilità. La mattina del primo giorno è stata dedicata all'evoluzione del concetto di sviluppo sostenibile, dallo sviluppo industriale sino all'odierna crisi ecologica, sottolineando la stretta correlazione tra ambiente ed economia e il passaggio da politiche di compatibilità ambientale a politiche di sostenibilità. Sono stati analizzati il Rapporto Bruntland del 1987 e il Piano d'Azione per lo Sviluppo Sostenibile e la Protezione Ambientale approvato a Rio de Janeiro nel 1992, che contiene la prima definizione di sviluppo sostenibile e le indicazioni per l'Agenda 21. Nel capitolo 28 del piano vengono tracciate le linee per l'Agenda 21 locale, come processo strategico per incoraggiare lo sviluppo sostenibile, mentre nel capitolo 36 viene fortemente sottolineata l'importanza dell'aspetto educativo, di formazione e sensibilizzazione, con la scuola come soggetto privilegiato. Eriuccio Nora ha presentato alcuni dati sulla situazione dell'Agenda 21 locale in Italia e nel mondo, valutandone le prospettive dopo il summit di Johannesburg del 2002, che ha incoraggiato le nazioni a portare a termine i progetti di Agenda 21 locale, trasformandola in Azione 21 locale. Nel pomeriggio Michele Ferrari ha focalizzato il suo intervento sugli indicatori della sostenibilità e in particolare sulla loro progressiva trasformazione da strumenti tecnici per la rendicontazione a strumenti dotati di valenze politiche e comunicative, per la verifica delle politiche degli enti locali, ma anche dei comportamenti e dei cambiamenti che si producono nelle comunità. Gli indicatori di sostenibilità europei derivano da questa ricerca di condivisione, partecipazione e trasversalità e rappresentano un primo passo per la definizione di indicatori comuni in grado di rendere conto in modo aggregato dei principi di sostenibilità locale definiti dalla Carta di Aalborg.

La seconda giornata è stata dedicata all'analisi del processo di Agenda 21 locale, finalizzato alla definizione di un piano d'azione strategico a lungo termine che indirizzi le priorità della comunità locale verso forme e stili di vita in grado di favorire la sostenibilità. La forza di questi processi sta soprattutto nella continua ricerca di idee innovative e progettazioni intersettoriali, nella costante integrazione tra piano politico e tecnico, nella formazione permanente degli adulti. Nell'ambito del seminario è stato anche simulato, insieme agli studenti, un esempio di forum cittadino di Agenda 21 locale.

Eriuccio Nora

Sviluppo sostenibile, Agenda 21 locale e Piano di Azione Ambientale

In questi anni l'Amministrazione provinciale di Modena ha sviluppato molte attività di educazione ambientale e altre ne sta sperimentando connesse allo sviluppo sostenibile, in particolare alcuni percorsi che stanno portando alla redazione di un Piano d'Azione Ambientale, così come previsto dai processi di Agenda 21 locale. Ho parlato di sviluppo sostenibile e Agenda 21, e credo valga la pena approfondire in via preliminare questi due termini.

Partiamo dallo sviluppo sostenibile. Non esiste una definizione di sviluppo sostenibile ufficiale, che abbia un riscontro all'interno di norme nazionali e internazionali. Esistono tante definizioni, che si stanno selezionando via via che il dibattito su questo tema prosegue. La più autorevole mi sembra quella usata nel rapporto Brundtland, dal nome del primo ministro norvegese che ebbe l'incarico di presiedere una commissione in preparazione del summit di Rio de Janeiro del 1992. Nel rapporto viene usato ufficialmente per la prima volta il termine sviluppo sostenibile, affermando che è quello che soddisfa i bisogni delle generazioni presenti senza compromettere quelli delle generazioni future. Un'espressione sintetica ma molto ricca, che sottintende una serie di concetti e obiettivi poi recepiti nel summit di Rio. È da Rio, in effetti, che possiamo far cominciare l'epoca che viviamo: quella del passaggio dallo sviluppo quantitativo dell'economia classica allo sviluppo sostenibile. Per meglio circoscriverne il significato possiamo partire da una citazione di Daly, secondo cui "le risorse devono essere consumate a una velocità tale da permettere alla natura di ripristinarle". In altre parole occorre minimizzare e temporizzare l'uso delle risorse finite, ma anche di quelle riproducibili, che devono essere consumate nella misura in cui gli ecosistemi naturali sono in grado di riprodurle. Bisogna, insomma, considerare gli interessi del capitale naturale, che è la vera risorsa del pianeta, e questo è un concetto nuovo per le politiche economiche e territoriali che riguardano il nostro pianeta. A corollario di questa prima affermazione, sulla base di un concetto forse meno nuovo ma che merita di essere ribadito, possiamo aggiungere che la produzione di beni non deve creare scarti e rifiuti inquinanti che non possano essere assorbiti dal sistema circostante in tempi ragionevolmente brevi. I sistemi produttivi, insediativi e della mobilità, in sostanza, devono essere organizzati in modo da produrre scarti che possano essere naturalmente assorbiti dagli ecosistemi.

Si tratta di due principi, di tipo fisico o biologico, che è necessario assumere come riferimento: tutte le volte che compiamo un'azione dobbiamo preoccuparci di verificare se questi requisiti sono stati soddisfatti o possono esserlo. Ricordo, in ogni caso, che sono

ben 40 gli articoli dell'Agenda 21 e 28, se non ricordo male, i principi di riferimento. Ce ne sono dunque diversi altri, di carattere più sociale o filosofico-culturale. Non si può parlare, ad esempio, di sviluppo sostenibile se nella sua costruzione non c'è una forte partecipazione dei cittadini. Non è solo un problema di democrazia: non si può fare una scelta sostenibile senza la condivisione della stragrande maggioranza della comunità. Non si può imporre lo sviluppo sostenibile, se non c'è una naturale adesione dei cittadini. Il consenso è una necessità, perché se dobbiamo decidere di non usare più quel prodotto perché lo consideriamo inquinante o perché è una risorsa finita che il mercato continua a fornire, dobbiamo essere noi a scegliere di non consumarlo. La partecipazione è un elemento costitutivo per la società dello sviluppo sostenibile, perché se non c'è consenso sulle scelte che questo modello impone, esso non potrà mai affermarsi. Continueremo con il modello che abbiamo, che è insostenibile e un giorno avrà fine, perché non abbiamo risorse sufficienti per reiterarlo all'infinito. Se tutta la comunità del pianeta consumasse i beni naturali al ritmo con cui li consuma il mondo occidentale, in poco tempo il pianeta avrebbe esaurito tutte le sue riserve. La scelta è dunque obbligata, prima o poi. L'idea è di anticiparla il più possibile. È questo, in ogni caso, che la comunità internazionale scientifica e politica si propone di fare, perché è bene ricordare che i documenti di Rio sono stati approvati dai 180 paesi presenti. Tutti i paesi industrializzati li hanno sottoscritti e almeno in linea di principio condivisi. Altra cosa, ovviamente, è la pratica dei governi e delle grandi industrie.

Tra quanto deliberato a Rio, oltre alla Carta dei Principi, c'è il documento che prende il nome di Agenda 21 (un termine coniato durante il summit) e contiene l'elenco delle azioni che i governi si impegnano a realizzare per attuare nel 21° secolo un processo di sviluppo sostenibile del pianeta. Nel capitolo 28 viene detta una cosa molto importante per noi, perché i governi invitano le singole comunità locali ad avviare un processo di consultazione e costruzione del consenso tra le parti sociali al fine di definire e attuare un Piano di Azione Locale per la sostenibilità urbana rivolto al 21° secolo da avviare entro il 2000. L'Agenda 21 locale, insomma. Si tratta di un passaggio chiave, perché stabilisce un collegamento tra le decisioni assunte dai governi e le azioni che devono essere compiute a livello periferico. Gli stessi governi, in sostanza, percepiscono i limiti della loro azione e invitano le comunità locali ad attivare propri processi di Agenda 21 locale e propri piani di azione per lo sviluppo sostenibile. Chi ha capacità di governo globale, insomma, si rende conto che da solo non è in grado di perseguire il suo obiettivo, se non c'è una coerente e corrispondente azione locale. Ed è il motivo per cui siamo qui oggi a parlarne, perché ognuno di noi ha qualcosa da fare e chi si occupa di educazione e di ambiente ha una responsabilità più pesante degli altri.

A Rio sono stati firmati altri due protocolli importanti: la convenzione sul clima e la convenzione sulla biodiversità. Nel 1997, cinque anni dopo, a New York l'ONU ha promosso il cosiddetto "Rio + 5", un summit di ricognizione sullo stato di attuazione

dell'Agenda 21 nel mondo. L'intenzione era di verificare se quei protocolli, quei principi, quei piani di azione erano stati attuati, ma ci si rese conto che in realtà praticamente nulla era cambiato (nel 1997, anzi, l'ambiente era peggiorato e le distanze tra occidentale e terzo mondo si erano ulteriormente divaricate). Questo fatto ha indotto un nuovo atteggiamento nei governi, che hanno deciso di passare da una fase di enunciazione di principi, pure importanti e condivisibili, a una nella quale gli obiettivi che quei principi inducono e promuovono vengono quantificati in impegni che i singoli governi devono concretizzare nei rispettivi paesi. Si è dunque prodotto un cambiamento di stile, un nuovo metodo, che è quello che noi stessi dobbiamo assumere, facendo tesoro di questa esperienza.

Nell'incontro di Kyoto, venuto poco dopo quello di New York, la comunità internazionale ha compreso che non bastava affermare che era necessario impegnarsi per migliorare l'influenza dei diversi paesi sui cambiamenti climatici in corso, così com'era successo a Rio, dove i governi, preso atto dell'inquinamento atmosferico connesso all'uso di combustibili fossili e dell'effetto serra, si erano genericamente impegnati a fare qualcosa. In realtà, come sappiamo, nulla era stato fatto. A Kyoto comincia una fase nuova, perché si sottoscrive un impegno su obiettivi quantificati. E questo è quello che un piano di azione deve imparare a fare: porsi obiettivi, standardizzarli, trovare indicatori che ne certifichino l'efficacia e misurarli nel tempo. A Kyoto c'è stato un confronto dentro al mondo occidentale tra due diverse concezioni dell'organizzazione della società, con l'Europa che puntava a obiettivi più ambiziosi e gli Stati Uniti, il Canada e il Giappone che facevano resistenza. Ma si è arrivati comunque a un accordo molto importante, con l'Europa che entro il 2010 deve diminuire l'emissione di gas serra dell'8% rispetto al 1990, gli USA del 7%, il Giappone del 6%. Nell'ambito di questo accordo l'Italia partecipa con un obiettivo del 6,5%. Naturalmente voi sapete che ogni governo, quando partecipa a queste istanze, deve poi ratificare l'accordo, perché chi è a Kyoto ha un mandato, ma non rappresenta ancora il paese nelle sue decisioni ufficiali. Dopo Kyoto ci sono stati altri incontri, a Buenos Aires, l'Aja. Gli Stati Uniti non hanno ratificato l'accordo e chiedono una moratoria che blocchi le emissioni al 1990 senza ulteriori obiettivi. L'Europa, invece, resiste. Apro una parentesi sul motivo per cui gli Stati Uniti non ratificano l'accordo. Faccio una valutazione di tipo prettamente economico, perché così impariamo a connettere continuamente i problemi ambientali con quelli economici e sociali (la permanente combinazione dei tre fattori è un elemento chiave dello sviluppo sostenibile). Gli Stati Uniti non hanno una minore sensibilità ai problemi dell'ambiente, hanno semplicemente preso coscienza del fatto che l'Europa è molto più avanti nel governo delle contraddizioni ambientali dello sviluppo. Soprattutto grazie alla pressione dell'opinione pubblica europea le nostre leggi sono più severe, ci sono molte aziende che si stanno dotando di una certificazione ambientale, abbiamo moltissimi prodotti certificati da offrire. Gli Stati Uniti, insomma, hanno

capito che quando ci sono gli stessi obiettivi di consumo energetico, l'Europa ha un vantaggio competitivo sul mercato globale, che mette in difficoltà la capacità di concorrenza del sistema economico americano.

Ma torniamo alla nostra discussione iniziale su cosa intendiamo per sviluppo sostenibile. Tra i requisiti fondamentali di questo nuovo modello c'è quello di imparare a coniugare continuamente il problema locale con quello globale, considerando gli effetti locali delle politiche, delle azioni e dei fenomeni globali e nel contempo verificando come le azioni locali incidono sui problemi globali. È un esercizio che dobbiamo imparare in modo permanente. Prendiamo l'inquinamento: se produciamo, inquiniamo la nostra acqua, ma l'effetto non si esaurisce localmente, l'acqua va a finire nei fiumi, raggiunge il mare e dal mare l'oceano. Nel caso delle sostanze che finiscono nell'atmosfera, gli effetti globali delle azioni locali, come pure gli effetti locali del fenomeno globale sono ancora più evidenti.

Il nostro paese in questo momento persegue un processo di federalismo amministrativo, decentramento, valorizzazione delle autonomie locali. La stessa autonomia delle scuole è un altro esempio di protagonismo locale. Ma questo non deve significare provincializzarsi in termini negativi, rinchiudersi in un ghetto, occuparsi del proprio particolare senza prospettive. Deve voler dire, piuttosto, responsabilizzarsi, farsi carico, avere la capacità di interconnettersi al sistema globale senza che questo venga imposto da un sistema organizzato in modo centralistico. Sappiamo che sarebbe sbagliato affrontare il problema locale con soluzioni locali, pensando di avere qualche chance per risolverlo. Parlare del contesto internazionale dell'Agenda 21 locale non mi serve soltanto per informarvi di un tema di interesse mondiale, ma per trasmettervi una percezione anche positiva della globalizzazione. Nella globalizzazione del mercato, lo sappiamo, ci sono aspetti fortemente negativi (l'omogeneizzazione, l'omologazione, l'appiattimento, il superamento di ogni diversità) e in questi termini la globalizzazione va combattuta, ma non per rifugiarsi in un localismo miope. Dobbiamo chiedere e pretendere un'altra forma di globalizzazione: vogliamo essere globalizzati ma non omologati, crediamo in una globalizzazione che prevede la scoperta e la valorizzazione delle diversità e ci mette in relazione con quello che succede nel mondo in termini culturali, ambientali, economici.

Nel 1994, poco dopo Rio, un gruppo di enti locali si è riunito spontaneamente su invito del sindaco di una piccola città della Danimarca, Aalborg, e ha pensato di dare vita a una rete che si connettesse in modo nuovo, senza passare attraverso la gerarchia degli stati, per scambiare liberamente opinioni e esperienze allo scopo di promuovere nel nostro continente lo sviluppo sostenibile. In quella occasione 80 enti locali hanno sottoscritto un documento, la Carta di Aalborg, nella quale hanno sviluppato i principi di Rio adattandoli alle loro competenze e ai loro obiettivi. La Carta di Aalborg, dunque, è il comune denominatore di tutti gli enti locali che vogliono promuovere attraverso i

principi e i metodi dell'Agenda 21 lo sviluppo sostenibile. È così nato un movimento, che prende il nome di Campagna Europea Città Sostenibili. C'è stato un secondo incontro a Lisbona, dove si è convenuto di fare incontri per aree geograficamente omogenee. Sono stati così organizzati incontri a Turku, in Finlandia, per i paesi baltici, a Sofia per l'Europa orientale, a Siviglia per l'area euro-mediterranea, all'Aja per i paesi dell'Europa centrale. Da questo modo di organizzare la campagna emerge un altro elemento importante, perché a promuoverla sono città europee che hanno invitato all'incontro anche sindaci del nord Africa e dell'Europa orientale, cioè di altri paesi che non partecipano all'Unione Europea. La politica estera dell'Unione Europea ha gli stessi obiettivi: promuovere una maggiore integrazione tra i paesi europei ma anche tra questi e gli altri che si affacciano sul Mediterraneo. In questo caso gli enti locali, in modo autonomo, promuovono, facilitano e svolgono un'azione globale di politica europea. Le città diventano protagoniste di azioni globali, favorendo una cultura di integrazione europea verso l'est asiatico, l'est europeo e il nord Africa, in modo diretto, con i sindaci, senza passare attraverso ministeri degli esteri, commissioni, organizzazioni internazionali. I paesi dell'Unione Europea che per primi hanno intuito le potenzialità del sistema sono stati quelli di area tedesca, inglese e scandinava; L'Italia, insieme alla Francia e alla Spagna (con l'eccezione della Catalogna) si sono mosse in ritardo, ma oggi il nostro paese sta recuperando una forte attenzione su questi temi, come si è visto nel meeting tenuto nel febbraio dello scorso anno a Hannover.

Ma veniamo all'Agenda 21 locale. Che cos'è? È un processo, una sequenza di fasi partecipate, dentro ognuna delle quali ci sono delle cose da fare per un obiettivo finale, che deve poi essere continuamente messo in discussione per ricominciare da capo. È un processo che non finisce mai, ma che ha fasi molto circoscritte e definite, in modo da rendere comprensibile, praticabile e concreto il processo stesso. Ricordo che lo sviluppo sostenibile promuove l'efficienza dei sistemi, e questo è un altro elemento che ci dà fiducia. Non stiamo vendendo filosofie trascendentali, stiamo promovendo una maggiore e migliore efficienza dei sistemi naturali del nostro pianeta, per garantire loro più futuro. Per questo si parla, a volte, di sviluppo sostenibile e durevole. I francesi, addirittura, usano durevole al posto di sostenibile. Noi possiamo affiancare i due aggettivi per sottolineare che il nostro modello di sviluppo non è effimero, non è connesso al momento. Pensiamo a chi ha dato da mangiare ad animali erbivori delle proteine animali: sicuramente non ha tenuto conto dell'efficienza del sistema, ma solo della redditività della sua impresa di mangimi, sulla base di una sua limitata e circoscritta valutazione di efficienza che ha in seguito provocato guasti enormi nell'intero sistema di produzione delle carni nel mondo. Dobbiamo passare dall'efficienza dell'azienda all'efficienza del sistema.

Non dobbiamo, inoltre, confondere sostenibile con compatibile. I due termini non sono sinonimi. L'aggettivo compatibile ha caratterizzato i decenni dal '70 al '90, quan-

do la crescente consapevolezza dei danni che il modello industriale e produttivo stava producendo sull'ambiente si è concretizzata in una serie di tecnologie e misure tampone (marmitte catalitiche, depuratori, filtri, insonorizzatori) che minimizzavano e rendevano accettabili, e quindi compatibili, i disagi che il sistema produttivo arrecava. È stata una fase forse necessaria, ma che oggi ha ormai esaurito il suo potenziale. Il confronto, infatti, non deve più avvenire a valle del processo produttivo o insediativo, ma a monte. Dobbiamo chiederci come prevenire l'inquinamento, non come sanarlo attraverso la depurazione. È questo il modello di sviluppo sostenibile, non una fase più tecnologizzata dello sviluppo compatibile. E chi afferma di averlo sempre detto, non ha capito nulla. Vent'anni fa non lo diceva nessuno. Vent'anni fa si diceva solo che bisognava aumentare la compatibilità ambientale dei prodotti. E molto, in effetti, è stato fatto in questa direzione (la legge Merli, per esempio). Si può scaricare in un corso d'acqua un prodotto, purché abbia una serie di standard chimici, fisici e biologici all'interno di una determinata soglia. Successivamente ci si è accorti, però, che se in 1000, pur restando entro gli standard, scaricano lo stesso prodotto nello stesso recettore, l'acqua si inquina. Questo vale naturalmente anche per l'inquinamento atmosferico. Pensiamo alla nostra area della ceramica. Dalla fine degli anni '70 le imprese di ceramiche sono tutte dotate di un impianto di depurazione, ma sono talmente numerose che, pur rimanendo nei limiti e pur avendo un buon sistema di controllo, pregiudicano la qualità ambientale dell'aria di chi abita nella zona. Dobbiamo passare dalla valutazione puntuale delle singole emissioni alla valutazione del sistema delle emissioni che si inseriscono nel medesimo ecosistema. E questa è una novità concettuale forte, che abbiamo acquisito abbastanza di recente. Dobbiamo ammetterlo, con tutta l'umiltà del caso. E l'umiltà ci può essere d'aiuto anche quando ci poniamo in tanti intorno a un tavolo per discutere di un problema, senza che ci sia sempre qualcuno che si deve difendere dalle accuse di qualcun altro. Per fare dei passi avanti ci vuole la disponibilità di tutti: istituzioni, imprese, università, mondo della ricerca, scuola, associazioni ambientaliste, associazioni di categoria. È importante la disponibilità a dire: abbiamo sbagliato tutti, chi più e chi meno, e ora proviamo a trovare insieme soluzioni nuove ai problemi che abbiamo di fronte.

Questo modello ci consente di maturare il giusto approccio ai problemi, anche se non dobbiamo aspettarci soluzioni miracolistiche. Non esistono miracoli: le cose vanno costruite giorno per giorno. Non rinneghiamo l'efficienza del particolare: la lampadina ad alta efficienza energetica e altre soluzioni tecnologiche vanno perseguite e valorizzate. Il mondo della ricerca scientifica va stimolato per trovare soluzioni tecnologiche efficienti, perché molto c'è ancora da fare in questo campo (ad esempio nella ricerca di combustibili a basso inquinamento e alta efficienza), ma non dobbiamo aspettarci che venga da qui la soluzione alla sostenibilità dello sviluppo. Non sarà un nuovo combustibile la soluzione a tutti i nostri problemi. Il vero problema siamo noi, con i

nostri comportamenti, bisogni, consumi, il nostro modo di promuovere equità sul pianeta, il nostro modo di promuovere il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità. La lotta alla povertà e la lotta alla violenza e alle guerre sono elementi di sostenibilità: come si può pensare che un popolo povero possa aderire a soluzioni tecnologiche efficienti e avanzate se non è più colto e affrancato dal bisogno? Dentro al concetto di sostenibilità c'è, dunque, la lotta alla povertà e la promozione dell'equità. Pensate a quanto è inquinante la guerra. Non ci può essere una qualità ambientale accettabile in paesi che sono in conflitto tra loro: vanno promosse politiche di pace e di relazioni internazionali basate sul riconoscimento della reciproca diversità e del reciproco valore. E questo dobbiamo imparare a farlo anche in ambito locale. Dobbiamo saperci rapportare col diverso locale.

Il protagonismo degli individui è un altro elemento critico (ma ce ne sarebbero tantissimi altri). Quando parliamo di società non dobbiamo tornare a pensare a una società che disconosce l'individuo, ma a una società in cui l'individuo è valorizzato, così come è valorizzato l'insieme degli individui, una società in cui c'è un equilibrio tra i diritti e i doveri dell'individuo e i diritti e i doveri della società nel suo complesso. Riprenderò questo tema più avanti, perché sono convinto che questa diventerà una delle attività principali rispetto ai diritti umani e auspico che tutte le scuole producano un piano di azione ambientale che promuova l'integrazione, la conoscenza e lo sviluppo culturale dell'individuo, per renderlo maggiormente protagonista nella positiva evoluzione della società nella quale si trova inserito.

Cerchiamo ora di approfondire i processi di Agenda 21 locale. La sequenza che vi propongo è quella messa a punto da ICLEA, come network internazionale, ma prima di esporla vorrei aggiungere che un processo di Agenda 21 locale deve avere sempre una sua originalità. Proprio perché teniamo a sottolineare l'aspetto locale dei processi, ci contraddiremmo se prendessimo a modello un metodo internazionale e lo realizzassimo tale quale. Detto questo, è comunque utile avere un modello, una sequenza logica di elementi non tutti vincolanti, da mettere in ordine diverso, scomporre, ricomporre, in modo da costruire processi originali. "L'unico modello è che non abbiamo modelli", questa è la prima cosa che ci siamo detti dopo aver costituito l'Associazione Nazionale degli Enti Locali che operano nel campo dell'Agenda 21 locale. Ognuno deve costruire a casa sua il modello che meglio si attaglia alla sua realtà locale, alla sua storia, agli obiettivi più o meno ambiziosi che intende raggiungere.

L'ICLEA, in ogni caso, individua 9 fasi di un processo di Agenda 21 locale.

La prima è la discussione teorica sui principi che caratterizzano la sostenibilità. Se vogliamo costruire qualcosa insieme, dobbiamo assicurarci di avere un comune denominatore. La prima parte del processo è quindi dedicata alla discussione sui principi e sugli obiettivi generali dei processi di Agenda 21 locale. Dobbiamo verificare se abbiamo tutti l'obiettivo di perseguire uno sviluppo diverso da quello che si è configurato

sino a oggi e cosa intendiamo per sviluppo sostenibile. È un momento importante e non una perdita di tempo, anche se oggi purtroppo viviamo una fase di pragmatismo spinto e le parole non sono quasi mai gradite. Quante volte si sente dire “queste sono chiacchiere, solo le azioni sono meritevoli della nostra attenzione”. Siamo in una fase storica in cui la gente, pur di fare, spesso fa cose stupide.

La seconda fase è quella della caratterizzazione locale. Vogliamo conoscere la realtà vera, sia quella fisico-biologica del luogo in cui ci troviamo, sia quella culturale. È la fase della conoscenza della realtà locale in tutte le sue articolazioni ambientali, sociali, economiche. Un prodotto tipico di questa fase è il rapporto sullo stato dell’ambiente, che va allargato ai fattori che producono gli effetti negativi individuati. Non ci basta sapere che c’è un certo grado di inquinamento, dobbiamo sapere cos’è che lo genera, perché poi nella fase successiva dobbiamo saper diagnosticare le azioni che è necessario mettere in campo per modificare lo stato di fatto. Si tratta quindi di una fase di studio, analisi, monitoraggio delle caratteristiche ambientali. È una fase ugualmente importante, anche se qualcuno dirà che sono chiacchiere anche studiare e analizzare la realtà. Nella società consumistica il conoscere e lo studiare sono visti come elementi che fanno perdere tempo, mentre sono processi fondamentali. Se non c’è conoscenza, non possiamo costruire modelli alternativi, che siano in grado di promuovere il benessere dell’individuo e della comunità sociale.

Una volta compiuta e analizzata questa fotografia della realtà, dobbiamo esercitarci a costruire degli scenari. Sulla base dei dati a disposizione dobbiamo imparare a prefigurare qual è la tendenza di sviluppo del fenomeno che abbiamo individuato come problema o come opportunità. Non studiamo, infatti, solo i problemi, ma anche le opportunità, le cose negative, ma anche quelle positive. Facciamo una scommessa con il tempo, quindi dobbiamo prefigurare il futuro. Forse avremo delle sorprese interessanti e questa discussione va fatta in modo partecipato, senza demandarla a una cerchia ristretta di professionisti. Ci saranno, ovviamente, contributi da parte di scienziati ed esperti, ma è importante che ci sia un ampio confronto su questi temi, perché per funzionare la soluzione che individueremo avrà bisogno del massimo consenso possibile. Una volta fatta l’analisi del problema e cominciato a discutere delle possibili soluzioni, ci accorgeremo che se abbiamo liberamente discusso, avremo fatto un elenco di azioni talmente lungo da mettere in discussione la loro stessa fattibilità. Noi, ad esempio, abbiamo fatto un Piano d’Azione d’Indirizzo della Provincia di Modena e ci siamo trovati con 400 azioni da attuare. Ma è evidente che 400 azioni non sono attuabili e la fattibilità dei piani d’azione è uno dei requisiti da perseguire. L’esercizio successivo, quindi, sicuramente tra i più difficili, è la costruzione del sistema delle priorità. È semplice aggiungere specificità, se non ci sono conflitti evidenti. Il conflitto avverrà quando cominceremo a dire che è più urgente fare questo anziché quell’altro. Una volta individuate le priorità o, se volete, gli obiettivi specifici, dobbiamo passare a una fase più ope-

rativa, perché non vogliamo eludere con questo meccanismo la facoltà di scegliere, decidere e fare. Naturalmente il nostro fine è agire, costruire, fare un piano di azioni concrete che producano effetti reali. Desideriamo che il nostro Piano di Azione sia ben caratterizzato in punti fermi e definiti. Uno è la scelta delle priorità, un altro è l'individuazione dell'indicatore attraverso cui definire gli obiettivi quantificati dell'azione che vogliamo fare.

Non dobbiamo limitarci a dire che vogliamo fare la raccolta differenziata dei rifiuti, oppure che vogliamo diminuire la produzione dei rifiuti, dobbiamo anche quantificare gli obiettivi. L'altro punto fermo è la credibilità: i chilogrammi per abitante annuo attraverso cui misuriamo le nostre politiche sul contenimento della produzione di rifiuti, oppure le tonnellate di CO₂ per quanto riguarda il controllo dell'atmosfera, la quantità di acqua depurata in rapporto alla quantità di acque reflue. Dobbiamo imparare a individuare gli obiettivi, a dare standard quantificati e poi a tenerli monitorati. Terminata la redazione del Piano di Azione è il momento di realizzarlo. Ma ancora una volta è importante sottolineare che non basta fare, ma occorre anche misurare l'efficienza del nostro fare: avendo individuato l'indicatore, analizzare l'azione e preoccuparsi di monitorare gli effetti che essa produce e il rapporto di questi ultimi con l'obiettivo dato. Faccio un esempio. Nel 1996 la Provincia di Modena ha convocato un consiglio provinciale straordinario sul tema "tutela dell'ambiente e sviluppo sostenibile". In quell'occasione i gruppi politici hanno discusso e approvato i principi della Carta di Aalborg e demandato alla giunta e al gruppo dirigente della Provincia l'attivazione delle azioni di conoscenza e partecipazione che contraddistinguono il processo di Agenda 21 locale. Nel 1997 abbiamo approvato il secondo *Rapporto sullo stato dell'ambiente* e l'anno immediatamente successivo insediato il Forum, al quale abbiamo dato il nome di "Ambiente e sviluppo sostenibile". Su un totale di 140 invitati erano presenti un centinaio di rappresentanti di realtà locali e portatori di interesse di vario tipo. Dopo un anno di lavoro il Forum ha prodotto un documento, il *Piano d'Azione di Indirizzo di Agenda 21 locale*, che conteneva ben 400 proposte, inevitabilmente da selezionare, perché non è sostenibile fare tutto quello che la partecipazione suggerisce. Contemporaneamente abbiamo prodotto un'indagine di sostenibilità dei 6 distretti industriali della provincia, con lo stile dell'analisi energetica, e l'anno successivo abbiamo introdotto un nuovo strumento di conoscenza trasversale: il primo rapporto "serra", che quest'anno abbiamo ammodernato su dati del 2000. Se uno degli scopi fondamentali del nostro piano è capire come Modena contribuisce agli accordi di Kyoto e quale azione dobbiamo intraprendere per diminuire del 6,5% i gas serra al 2010 rispetto al 1990, abbiamo bisogno di sapere di quanto è aumentata nel 2000 l'emissione rispetto al 1990. Purtroppo abbiamo scoperto che, rispetto al 1990, l'emissione nel 2000 era aumentata dell'8% circa, che si aggiunge al 6,5% in meno che abbiamo come traguardo per il 2010. Congelando la situazione di oggi, dovremmo quindi fare politiche

tali da diminuire del 14,5% la quantità di CO₂: una cosa enorme, che conferma quanto sia impegnativo adeguarsi agli obiettivi di Kyoto e spiega i ripetuti tentativi di rettifica degli stessi da parte della comunità internazionale.

Vorrei raccontarvi un altro episodio, per far capire come portare avanti questo genere d'iniziativa nella scuola. Lo scorso anno, il primo 5 giugno del secolo (il 5 giugno, come sapete, è la giornata mondiale dell'ambiente) abbiamo fatto un consiglio provinciale dei bambini, coinvolgendo 13 scuole di tutta la provincia. Abbiamo chiesto ai bambini di quarta elementare di individuare, segnalare e studiare qual era il problema globale con effetto locale di massima preoccupazione e di suggerirci la soluzione locale o globale più urgente per risolverlo. I bambini hanno lavorato molto bene e poi si sono alzati, hanno preso la parola e fatto la loro arringa. Il presidente del Consiglio Provinciale e un assessore si sono impegnati ad andare di persona a rispondere alle loro istanze entro l'anno scolastico successivo. Siamo già stati in 4 scuole, dove abbiamo incontrato i ragazzi delle classi che avevano lavorato al progetto, e a tutti abbiamo spiegato, quando la loro proposta era condivisibile, cosa stavamo facendo per soddisfarla, oppure le ragioni per cui non era praticabile. La cosa divertente è che tutti sono increduli: quando telefoniamo per prendere appuntamento, le scuole sono stupite e chiedono "Ma come, venite davvero? C'era già persa una bella esercitazione quell'altra".

Il fatto che ci sia stata una risposta a distanza di tempo viene vissuto come un evento incredibile.

Per concludere, vorrei illustrarvi brevemente come può essere realizzato un processo di Agenda 21 locale scolastica. Anche in una scuola, intanto, occorre una fase preliminare. Ma di che cosa bisogna discutere e cosa deve succedere? Prima di tutto serve un soggetto promotore all'interno della scuola, che si faccia carico di avanzare una proposta (il consiglio degli insegnanti o anche un insegnante soltanto). Ma subito dopo devono essere coinvolti gli organi collegiali, con i quali è necessario discutere sia dei principi della sostenibilità che dell'opportunità di avviare un progetto di questo tipo, domandandosi se corrisponde alle aspettative, alle volontà, ai desideri di una specifica realtà locale. A questo punto della discussione occorre decidere se il progetto di Agenda 21 locale della scuola intende inserirsi in un ambito più vasto, che si occupa di studiare, analizzare e risolvere i problemi di un determinato contesto (l'isolato, il quartiere, il bacino d'utenza della scuola) oppure se il punto focale è tutto interno e rappresentato dai problemi di sostenibilità della scuola (consumo energetico, produzione di rifiuti, occupazione di suolo, verde, mobilità casa-scuola, ecc.).

Una volta presa questa decisione, dobbiamo individuare i partner del processo (amministrazione comunale, quartiere, altre componenti importanti della comunità, ecc.). Nessun processo di Agenda 21 locale si fa da soli e non è sufficiente la pur notevole ricchezza della componente scolastica (insegnanti, altro personale, studenti, genitori). Occorre trovare altri partner con i quali costruire il Piano d'Azione che poi cerchere-

mo di realizzare. Dopodiché ha inizio la fase di studio: bisognerà per esempio coprire i punti deboli e i punti di forza della complessa macchina scolastica o quelli del più ampio contesto che vogliamo analizzare, magari ricorrendo al contributo di altri interlocutori, per raccogliere dati e informazioni, chiedere opinioni e consigli, individuare soluzioni efficaci e, soprattutto, praticabili. Dobbiamo imparare a scartare tutte le fantasie che non possono essere trasformate in azioni concrete. È un bagno di realtà che dobbiamo imparare a fare.

È anche bene tenere separate la fase della conoscenza e quella delle proposte. Una consiglio di metodo che mi sento di darvi, nel caso per esempio si parli di rifiuti, è di evitare che un secondo dopo aver individuato il problema, ci sia qualcuno pronto a risolvere in modo pragmatico la questione, senza aver prima approfondito l'argomento. Si finirebbe subito prigionieri dei luoghi comuni, del sentito dire, delle frasi afferrate alla televisione la sera prima, che non servono a nessuno. La fase della conoscenza, come elemento propedeutico alla soluzione dei problemi, è metodologicamente indispensabile. Come potremmo, infatti, dare una risposta a un problema, se non lo conosciamo? Purtroppo la maggior parte delle soluzioni che ci vengono suggerite non hanno questo necessario supporto di conoscenze. Dobbiamo, invece, imparare ad azzerare le nostre opinioni, pur senza disperdere i nostri convincimenti e le reali conoscenze di cui disponiamo, e renderci disponibili a mettere in discussione le nostre certezze. Vi accorgete presto di quanti pregiudizi abbiamo e di quanto poco fondate e argomentate siano spesso le convinzioni di cui siamo portatori. È un esercizio molto utile e importante, che serve a ognuno di noi. Lavorando avremo, a volte, la conferma delle nostre convinzioni, che in altri casi invece saranno smentite. In un processo partecipato è importante essere tutti uguali al tavolo delle decisioni, avere la consapevolezza che stiamo costruendo qualcosa tutti insieme.

La fase di discussione si chiude con la redazione del Piano d'Azione, in cui è previsto anche il monitoraggio delle azioni individuate e della loro efficacia nel tempo. Questo è il passaggio di solito più difficile per la scuola, ma è una difficoltà che occorre superare se vogliamo che la scuola concorra alle politiche del territorio, oltre che alle proprie, attrezzandosi e organizzandosi per avere una continuità della propria azione non soltanto dal punto di vista pedagogico e didattico, ma anche come partner effettivo della comunità locale.

Il processo di Agenda 21 locale è un metodo che si può applicare a tutto: alle Nazioni Unite, ai governi, agli enti locali, alla scuola, a un'azienda, a una comunità, a un condominio, persino a una singola famiglia, che può discutere e decidere i propri consumi energetici, i comportamenti, le vacanze, i cibi e così via. È un metodo che ci può aiutare a trovare quelle coerenze individuali, di piccolo gruppo o di gruppo un poco più allargato, che sono poi la vera speranza di fattibilità di questo processo. Soltanto se ognuno fa la sua parte, anche quando l'apporto individuale può apparire insignifican-

te, possiamo sperare di migliorare concretamente le cose, anche rispetto a problemi enormi come quello della CO₂, perché le nostre azioni positive di ogni giorno, insieme a quelle di milioni di altri come noi, possono concorrere davvero a mitigare gli effetti dei cambiamenti climatici connessi all'effetto serra, senza aspettare soluzioni rivoluzionarie o miracolistiche. Non dobbiamo pretendere di risolvere tutto, dobbiamo saperci accontentare di risultati limitati ma comunque innovativi, che vadano nella direzione giusta e promuovano sempre nuovi segmenti di sostenibilità.

Sostenibilità e governance

Agenda 21 locale vede la definizione di un piano d'azione strategico a lungo termine che indirizzi le priorità della comunità locale verso forme e stili di vita in grado di favorire la sostenibilità locale. Per ottenere questi risultati viene considerato prioritario un approccio sistemico e integrato nei confronti di problemi e delle relative soluzioni, un coinvolgimento di tipo trasversale di tutti gli attori locali e una loro pari rappresentatività, un approccio volto verso il "glocale", un continuo monitoraggio attraverso la consultazione partecipata.

I forum di Agenda 21 locale rappresentano un validissimo strumento per ottenere risultati concreti in questo campo. La forza dei processi di Agenda 21 locale sta nella continua ricerca di idee innovative e di progettazione intersettoriale, nella formazione permanente degli adulti, grazie al continuo interscambio di competenze e saperi, nella costante comunicazione e produzione di marketing territoriale, nell'integrazione tra piani politici e tecnici, per le caratteristiche di innovatività del processo.

Le fasi che contraddistinguono il processo di Agenda 21 sono le seguenti:

- Impegno ufficiale dell'amministrazione locale;
- Coinvolgimento degli attori locali e definizione di una visione condivisa di sviluppo sostenibile e lungo termine;
- Costituzione di un forum, con i relativi gruppi di lavoro;
- Analisi dei problemi per la definizione di un'Agenda 21 locale inconscia;
- Report dei lavori e definizione di obiettivi di miglioramento da avviare con azioni specifiche;
- Individuazione delle priorità di intervento;
- Individuazione di obiettivi specifici misurabili;
- Elaborazione del Piano d'Azione;
- Attuazione e monitoraggio nella realizzazione dei programmi;
- Aggiornamento del Piano d'Azione volta al suo continuo miglioramento.

Esistono anche in questa metodologia problemi e difficoltà nella sua applicazione che possono essere così schematizzati:

- Difficoltà nel rendere corresponsabili i soggetti esterni all'amministrazione;
- Mancanza di risultati in tempi brevi;
- Insufficienti risorse finanziarie disponibili;
- Scarsa attuazione delle indicazioni del piano nelle politiche degli assessorati;
- Difficoltà a comunicare i risultati raggiunti;
- Scarso impegno e continuità a livello politico;
- Difficoltà tecniche e normative.

Le pagine seguenti rappresentano un esempio di simulazione di un forum di Agenda 21 locale. Il gruppo di corsisti è stato diviso in quattro sottogruppi di lavoro con tematiche differenziate per la definizione di azioni concrete volte alla risoluzione di problematiche specifiche relative ad ambiti locali distinti.

A cura del Centro Idea

GRUPPO ECONOMIA LOCALE

Cittadina di collina-montagna appenninica, 15-20.000 abitanti

PROBLEMA (COSA NON VA?)	OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO (COSA FARE)	MODALITÀ DI ATTUAZIONE (COME REALIZZARE?)
<ul style="list-style-type: none"> • Industria in crisi • Abbandono del territorio 	<ul style="list-style-type: none"> • Riconvertire l'economia locale (13 voti) • Salvaguardare il territorio (7 voti) • Mantenere il livello degli occupati (0 voti) 	<p>Sviluppare il turismo:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aderire al parco • Interventi di qualificazione ambientale, valorizzazione del bosco e fruizione di esso • Recupero edilizio destinato all'ospitalità • Promozione • Calendario delle manifestazioni culturali e gastronomiche • Valorizzazione delle produzioni artigianali tipiche
RUOLI (CHI?)	TARGET MISURABILE	INDICATORI DI VERIFICA MONITORAGGIO
<ul style="list-style-type: none"> • Imprenditori ed enti locali (comune, parco) • Proloco 	<p>Nei prossimi 5 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Incrementare del 3% in 5 anni il PIL comunale • Incrementare il numero di occupati nel settore turismo / servizi • Mantenere inalterato il patrimonio boschivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Andamento demografico (numero residenti) • Presenze dei turisti negli alberghi e altre strutture • % di occupati • % ettari di bosco

GRUPPO COESIONE SOCIALE*Città di 150.000/200.000 abitanti con grande inserimento di extracomunitari*

PROBLEMA (COSA NON VA?)	OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO (COSA FARE)	MODALITÀ DI ATTUAZIONE (COME REALIZZARE?)
<ul style="list-style-type: none"> • Barriere architettoniche • Scarsa attenzione dei bisogni del singolo • Lavoro precario rigido • Scarsa interazione ente pubblico e comunità. • Difficoltà di alloggio • Emarginazione 	<ul style="list-style-type: none"> • Ridurre / eliminare le barriere architettoniche (8 voti) • Servizi mirati al bisogno del singolo (mense, ambulatori, luoghi di culto) (8 voti) • Incentivare la partecipazione e l'aggregazione (0 voti) • Alzare la % di ingresso al lavoro delle fasce deboli • Mettere a disposizione un maggior numero di alloggi (0 voti) • Creare occasioni di incontro e scambio (9 voti) 	<ul style="list-style-type: none"> • Analisi, studio, progettazione, realizzazione partecipata • Creazione di centri di quartiere aggregativi e servizi socio-culturali attraverso erogazione di patentini di sostenibilità sociale • Aumento degli sgravi fiscali per la ditta che assume fasce deboli • Corsi di formazione • Sostegno per l'assunzione di cittadini di fasce deboli (extracomunitari) e per l'assistenza soft (accompagnamento) • Creazione, recupero, vendita a riscatto di alloggi per le fasce deboli • Realizzazione di iniziative, feste, seminari ed eventi interculturali
RUOLI (CHI?)	TARGET MISURABILE	INDICATORI DI VERIFICA MONITORAGGIO
<ul style="list-style-type: none"> • Enti pubblici e privati, ong, fondazioni banca etica • Enti pubblici privati, banche e fondazione ong • Enti pubblici e privati • Enti pubblici e privati cittadini • Enti pubblici e privati, banca etica • Amministrazione pubblica, associazioni, CEA 	<ul style="list-style-type: none"> • 50% di barriere architettoniche abbattute in due anni • Realizzazione di almeno un centro operativo per ogni quartiere in 5 anni • 40% di aumento di assunzioni nelle fasce deboli in 4 anni • 40% di p.d. con qualifica professionale in 4 anni • 5% di case di proprietà ai cittadini stranieri • 50% in 5 anni di persone anziane e disabili soli • 10 iniziative annuali • Un progetto annuale interculturale nelle scuole 	<ul style="list-style-type: none"> • % di barriere abbattute sul totale • % disabili sul territorio • % soddisfazione tramite questionari • Numero di centri e numero di persone frequentanti • % di popolazione debole occupata sul totale • % di popolazione debole qualificata sul totale • % di case di proprietà sul totale. • % di anziane e disabili non più sole sul totale • Numero di matrimoni misti e figli meticci • Ruoli dirigenziali agli immigrati

GRUPPO MOBILITÀ		
PROBLEMA (COSA NON VA?)	OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO (COSA FARE)	MODALITÀ DI ATTUAZIONE (COME REALIZZARE?)
<ul style="list-style-type: none"> • Inquinamento urbano (aria, rumore, ecc.) e salute dei cittadini • Qualità della mobilità (tempi di percorrenza) • Tutela patrimonio storico-culturale • Percorsi non sicuri 	<ul style="list-style-type: none"> • Incrementare e migliorare il servizio pubblico e il trasporto ciclabile (6 voti) • Ridurre il traffico privato (4 voti) • Chiusura del centro storico al traffico privato (3 voti) • Migliorare l'accesso al centro storico (2 voti) • Ridurre l'inquinamento atmosferico (5 voti) • Pianificazione dei flussi di mobilità del traffico (4 voti) • Messa in sicurezza dei percorsi e degli attraversamenti (4 voti) • Coesione sociale (0 voti) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento dell'efficacia e dell'efficienza del servizio pubblico. • Sviluppo punti di interscambio • Aumento delle piste ciclabili • Utilizzo di mezzi pubblici eco-compatibili • Incentivazione dei mezzi privati eco-compatibili • Informazione, formazione ed educazione ambientale • Riduzione delle tariffe del trasporto pubblico • Aumento delle tariffe parcheggi in centro • Messa in sicurezza con maggior visibilità dei percorsi e degli attraversamenti ciclo pedonali. • Accordi e prossimità
RUOLI (CHI?)	TARGET MISURABILE	INDICATORI DI VERIFICA MONITORAGGIO
<ul style="list-style-type: none"> • Amministrazione • Azienda trasporti • Privati • Scuole • Associazioni di volontariato • Associazioni di categoria • Cittadini • Persone in servizio civile • Consorzi pubblico-privato 	<p>In 5 anni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diminuzione del 35% del trasporto privato • Maggiore efficienza trasporto pubblico • Maggiore utilizzo della bicicletta • Aumento del 75% dei gruppi autonomi 	<ul style="list-style-type: none"> • Diminuzione degli inquinanti atmosferici • Conteggio delle auto in modi significativi • Aumento degli abbonamenti del bus • Valutazione dei tempi di percorrenza • Andamento delle attività produttive nel centro • Misura dei flussi di traffico • Diminuzione del rapporto numero bimbi / numero auto

GRUPPO RIFIUTI		
PROBLEMA (COSA NON VA?)	OBIETTIVI DI MIGLIORAMENTO (COSA FARE)	MODALITÀ DI ATTUAZIONE (COME REALIZZARE?)
<ul style="list-style-type: none"> • Eccessivo conferimento in discarica 	<ul style="list-style-type: none"> • Riduzione dell'indifferenza (5 voti) • Riduzione dei rifiuti alla fonte (16 voti) • Sensibilizzazione dei cittadini (adulti / bambini) (5 voti) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del numero di stazioni di base (numero dei cassonetti) • Attivazione della raccolta dell'umido • Collocazione dei cassonetti nei luoghi sprovvisti (imprese, scuole, centri storici) • Attivazione dei controlli (sanzioni e premi) • Attivazione del sistema tassa (mq) e tariffa (kg) • Organizzazione e realizzazione di forum, incontri, opuscoli, progetti EA, ecc.
RUOLI (CHI?)	TARGET MISURABILE	INDICATORI DI VERIFICA MONITORAGGIO
<ul style="list-style-type: none"> • Azienda municipalizzata • Comune • Imprese • Enti di controllo • Cittadini • Associazioni, cooperative • Scuole 	<ul style="list-style-type: none"> • Aumento del 15% della raccolta differenziata in un anno • Diminuzione del numero di chili pro capite di rifiuti prodotti in un anno • Attività di sensibilizzazione avviate nel corso di un anno e numero di persone coinvolte 	<ul style="list-style-type: none"> • Numero delle sanzioni e dei premi • Quantità di rifiuti differenziati / indifferenziati • Chili di rifiuti pro capite / anno

Michele Ferrari

Gli indicatori di sostenibilità locale

Cerchiamo di capire cos'è un indicatore

L'indicatore ci dà un'immagine, una fotografia, ci comunica qualcosa del quadro generale dell'argomento che stiamo trattando. Occorre poi tenere conto di chi legge questo indicatore, che può avere diversi punti di vista: si sceglie un indicatore anche in funzione del destinatario della comunicazione. L'indicatore ha un forte potere comunicativo e viene spesso usato per offrire una chiara lettura di un fenomeno (ad esempio il PIL), anche se i destinatari non sanno come viene calcolato. Bisogna poi tenere conto della chiave di lettura di un indicatore: nel settore ambientale questa non è univoca, perché è un settore giovane (ad esempio non c'è un indicatore che ci dia la qualità dello stato dell'ambiente).

Non avendo indicatori universali, c'è una notevole proliferazione degli stessi. Per testare un indicatore, occorre verificarne l'andamento nel tempo. Il lavoro sugli indicatori è un work in progress, un processo che si inizia e poi si verifica. Non è sempre necessario avere dati perfetti, vanno bene anche se sono un po' approssimativi, purché diano l'informazione che cerchiamo (se in una città i giorni con qualità scadente dell'aria sono 350 o 360 la situazione non cambia, l'importante è agire). Spesso nel lavoro con gli indicatori si procede per compartimenti (qualità dell'aria, dell'acqua, ecc.), che tuttavia non rispecchiano la complessità del sistema, mentre nella gestione del territorio è utile avere una visione d'insieme. Un'altra comparazione che si fa per testare gli indicatori è nello spazio, ad esempio confrontando un dato tra una città e l'altra. La comparazione serve anche a validare un indicatore e aiuta a trovare delle soluzioni, studiando come si è agito in un situazione simile. Questo lavoro dà i migliori risultati se viene utilizzata la rete Internet, confrontando le migliori pratiche (un sito per trovare gli indicatori standard europei è www.sustainable-cities.org).

Nel costruire un sistema di indicatori è fondamentale tenere presente l'obiettivo, il fine. Per indagare un problema complesso, non esiste un prodotto già pronto. La situazione è analoga a quella dei sistemi di gestione ambientale. A volte è meglio avere dati imprecisi ma ben combinati, se aiutano a trovare soluzioni, che dati precisi.

L'impronta ecologica è uno degli indicatori più conosciuti. È una matrice che in base ai flussi di risorse, alle emissioni e ai consumi individua la superficie necessaria a quel livello di consumo, a quello stile di vita. Utilizzando come indicatore l'impronta ecologica, si rischia di fare scelte di politica territoriale di tipo NIMBY (*not in my back yard*), vale a dire preoccuparsi solo di quello che accade nel proprio piccolo territorio. L'impronta ecologica è un indicatore sociale, più che ambientale. Ci dice che un paese sottrae risorse a un altro, rivela un'ingiustizia sociale.

Quale utilizzo possiamo fare degli indicatori ?

In un ente locale servono per leggere una situazione e intervenire, fare delle scelte (qualità dell'aria, politiche sulla mobilità). Il problema è trovare degli strumenti che permettano a chi deve prendere decisioni di interpretare i dati (la completezza degli indici, quindi, è relativa). Ad esempio in Italia ci sono 100 studi sullo stato dell'ambiente, perché spesso questo tipo di analisi è stata scelta come primo passo in un processo di Agenda 21 locale. A Ferrara è stato creato un gruppo di lavoro che ha selezionato gli indicatori e lavorato in modo partecipato, chiedendo agli stakeholders quali dati potevano essere utili per dare risposta alle loro visioni e al Piano d'Azione della città. Nella stesura finale, dovendo far leggere questo rapporto a diversi destinatari, si è scelto di farne tre versioni, con sintesi e modalità di presentazione completamente diverse tra amministratori e cittadini.

Come possono gli indicatori aiutare nei processi decisionali?

Si possono utilizzare dei Sistemi di Gestione Ambientale come EMAS e ISO 14000. Ma queste certificazioni sono nate per l'industria chimica e hanno una struttura troppo rigida per un ente locale. Ci sono degli studi per sistemi alternativi, come la Contabilità Ambientale, l'Eco-budget. Attraverso questi strumenti il consiglio comunale fissa dei target, che sono gli obiettivi da raggiungere. Una piccola provocazione, a proposito: possiamo trovare un indicatore che misuri l'efficacia dell'educazione ambientale? La risposta è difficile, ma sarebbe utile avviare una riflessione, un dibattito, per verificare se veramente un'azione educativa sui bambini ha poi modificato qualche comportamento. In questa ricerca si potrebbero usare i riferimenti più comuni di un comportamento sostenibile, come la raccolta differenziata, l'uso della bicicletta o dei mezzi pubblici, la riduzione degli sprechi di energia.

Perché l'Agenda 21 a scuola?

Il contributo dell'educazione ambientale allo sviluppo sostenibile

L'educazione ambientale svolta negli ultimi decenni dentro e fuori la scuola si è avviata, in particolare nell'ultimo decennio, a essere un'educazione allo sviluppo sostenibile.

L'esperienza fin qui maturata rappresenta un prezioso patrimonio formativo che viene incontro all'esigenza di definire e costruire tra l'altro, con l'ausilio dello strumento educativo, un nuovo modo di progettare e relazionarsi con l'ambiente.

Già la Carta di Rio (1992) evidenziava il potenziale dell'educazione per la promozione dello sviluppo sostenibile. Il Capitolo 36, dedicato alla "Promozione dell'istruzione (education), della consapevolezza pubblica e della formazione professionale (training)" esplicita la necessità di un riorientamento dell'educazione verso lo sviluppo sostenibile. L'educazione, sia formale che informale, è indispensabile per la promozione dello sviluppo sostenibile, per modificare gli atteggiamenti delle persone, per diffondere valori, comportamenti e capacità coerenti con lo sviluppo sostenibile, per ottenere un'effettiva partecipazione dei cittadini nei processi decisionali.

Per questo i sottoscrittori di Agenda 21 sono impegnati a:

- inserire i concetti di ambiente e sviluppo in tutti i programmi di istruzione;
- attuare una completa revisione dei curricula per rendere possibile un approccio multi-disciplinare a questi temi;
- diffondere lo studio dello stato di salute dell'ambiente locale e regionale;
- diffondere l'innovazione didattica e metodi di provata efficacia.

A livello universitario occorre promuovere e integrare l'educazione ambientale e allo sviluppo sostenibile nei vari curricula di studio e istituire corsi interdisciplinari aperti a tutti gli studenti.

Il Capitolo 36 contiene anche indicazioni relative a favorire la consapevolezza da parte del pubblico sulle implicazioni e gli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Ai governi, è richiesto di collaborare con i mezzi di comunicazione di massa, i gruppi di teatro e altre forme artistiche, l'industria pubblicitaria al fine di utilizzare le competenze e le esperienze maturate nel campo della promozione di comportamenti collettivi e di diffusione di modelli di consumo in modo sostenibile.

Il Capitolo 36, infine, richiama il ruolo importante della formazione professionale. I governi, le università, le industrie, le organizzazioni sindacali e gli ordini professionali sono invitati a impegnarsi:

- per l'introduzione di argomenti relativi alla gestione ambientale nei programmi di formazione professionale;
- per l'adeguamento dei codici deontologici alle istanze dello sviluppo sostenibile;
- per la formazione di tecnici ambientali a servizio delle comunità locali;
- per la facilitazione dello scambio di esperienze in questo settore.

Il Capitolo 25 sottolinea la necessità del coinvolgimento e della partecipazione attiva dei giovani ai processi decisionali locali e nazionali. Il Capitolo 27 auspica un rafforzamento del ruolo delle Organizzazioni non Governative (Ong) e un loro coinvolgimento anche nell'ambito dell'educazione e della formazione. Il Capitolo 31 è dedicato al ruolo della comunità scientifica e tecnologica, alla necessità che la ricerca sia non solo potenziata ma orientata alla promozione dello sviluppo sostenibile. Il Capitolo 35 chiede che la promozione delle conoscenze e delle competenze di scienziati e decisori non consista nel solo approfondimento delle rispettive discipline, ma soprat-

tutto nell'acquisizione della "capacità di identificare, gestire e incorporare considerazioni di carattere ambientale nei progetti di ricerca e di sviluppo".

Le elaborazioni teoriche e programmatiche più recenti, le carte dei principi e i meeting (Salonico e Fiuggi 1997, Genova e Codroipo 2000), tematizzano l'educazione ambientale come:

- "orientata allo sviluppo sostenibile e consapevole";
- una dimensione educativa permanente e globale (scientifica, etica, estetica, civica), che coinvolge l'istruzione scolastica, la sensibilizzazione dei cittadini, la formazione professionale, la ricerca;
- una educazione che sviluppa conoscenze, valori, azioni, ovvero una educazione che forma alla cittadinanza attiva e alla responsabilità;
- "componente organica di tutte le politiche pubbliche";
- "parte integrante delle iniziative delle Agende 21 locali".

Come ha felicemente sintetizzato lo scozzese J. Smyth l'educazione ambientale ha oggi alcuni obiettivi di fondo, che si vanno via via approfondendo e integrando:

sapere ambientale (environmental literacy), come acquisizione di conoscenze sui sistemi ambientali e le relazioni tra le loro componenti;

- consapevolezza ambientale (environmental awareness), come processo di sensibilizzazione e conscientizzazione verso i problemi ambientali;
- responsabilità ambientale (environmental responsibility), come capacità di pensare l'azione umana sull'ambiente all'interno di un contesto di vincoli e opportunità;
- competenza ambientale (environmental competence), come capacità di gestire, progettare, guidare-seguire il sistema ambientale;
- cittadinanza ambientale (environmental citizenship), come co-partecipazione dei cittadini alla costruzione del sistema ambientale.

Non è oggi più ritenuto sufficiente conoscere meglio l'ambiente per comportarsi conseguentemente in modo più responsabile nei suoi confronti. Non si dà un rapporto causale lineare tra conoscenze e comportamenti (a riprova di ciò, il fatto che il paese che produce più dati e conoscenza sullo stato dell'ambiente - gli Stati Uniti - è quello che attua uno degli stili di vita e modi di produzione tra i più insostenibili). Così come ancora non è sufficiente essere consapevoli se non si posseggono gli strumenti appropriati all'azione responsabile e ponderata e non si è direttamente partecipi dei cambiamenti.

L'educazione ambientale, il suo patrimonio di esperienze e di elaborazioni, pur con i pericoli di residualità o confinamento a disciplina aggiunta, si colloca all'interno delle grandi trasformazioni culturali e scientifiche contemporanee, nell'orizzonte di una riforma ecologica del sapere verso un paradigma di complessità (di cui parla Edgar Morin in *Una testa ben fatta*) e un'ecologia dell'azione che siano costruzione di possibilità in un quadro di vincoli e opportunità.

Tra i cambiamenti paradigmatici che intervengono nel campo dell'educazione ambientale, si possono individuare le seguenti direzioni:

- dal primato/prevalenza di alcuni momenti del processo formativo (cognizione, emozione, valori, esperienza, ecc.) alla loro feconda interrelazione e codeterminazione;
- dalla concezione riproduttivo/nozionistica del sapere alla continua costruzione e progettazione dei saperi;
- dall'educazione ambientale nicchia tra le discipline a un'educazione ambientale che informa dei propri statuti epistemologici e metodi l'organizzazione dei saperi;

- da un'educazione ambientale per la conservazione della natura (difensiva e reattiva) a un'educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile (preventiva, proattiva).

L'Agenda 21 e la formazione

Un secondo ordine di riflessioni riguarda il rapporto tra il mondo della scuola e le Agende 21 locali. La sperimentazione e promozione dell'Agenda 21 a scuola, infatti, può in primo luogo servire a raccogliere e mettere a sistema i vari progressi paradigmatico-metodologici emersi negli ultimi decenni nel campo dell'educazione ambientale (ma anche di quelle ai diritti umani, alla sicurezza, alla pace, alla interculturalità), che si integrano coerentemente con una serie di criteri di qualità (Ammassari/Palleschi 1991) ormai consolidati in campo educativo come:

- la concretezza e rilevanza locale (il valore del "vicino", del direttamente attingibile);
- l'innovazione educativa (il cambiamento rivolto a una migliore realizzazione degli obiettivi);
- il rapporto scuola/territorio (il legame con il contesto di riferimento in cui la scuola opera);
- la complessità (il pensare per relazioni, l'approccio sistemico);
- il lavoro sul campo (che favorisce situazioni e mentalità esplorative);
- la trasversalità (l'approccio interdisciplinare);
- la ricerca/insieme (nuovo rapporto docenti/allievo);
- il cambiamento (modifica degli stili comportamentali);
- la flessibilità (disponibilità a mettere in discussione le proprie acquisizioni);
- la valorizzazione delle differenze (pluralismo metodologico, rispetto per le divergenze, ricerca di concordanze).

Se provassimo, inoltre, a chiederci quali requisiti e abilità (comunicative, cognitive, operative, organizzative) dovrebbe possedere un sistema orientato alla sostenibilità, potremmo intanto individuare i seguenti:

- capacità di porsi in ascolto (all'interno e all'esterno), relazioni a due vie, pluralità di linguaggi;
- capacità di "apprendere ad apprendere", di autocorrezione (ridefinire in modo flessibile valori, acquisizioni, comportamenti);
- valorizzazione della messa in comune di conoscenze e competenze (produrre saper vivere, conoscenza viva);
- uso di tecnologie pulite ed error friendly, riducendo al minimo sprechi e scarti;
- capacità di favorire la partecipazione attiva e responsabile.

Il processo di costruzione di una Agenda 21 locale, del resto, rappresenta anche, e forse prima di tutto, un fondamentale momento di co-formazione e co-apprendimento per tutte categorie sociali e i singoli che vi prendono parte.

L'Agenda 21, infatti, è:

- un processo in cui si mettono in comune saperi e competenze (il Forum locale per l'Agenda 21 come "comunità di apprendimento");
- un processo di costruzione ambientale, sociale, culturale, economico, politico, un prefigurare (vision) e costruire (il piano d'azione) mondi possibili;
- uno sperimentare nel vivo soluzioni possibili (che collega ricerca e azione);
- un'esperienza di "progettazione partecipata" in grado di attivare e coinvolgere le persone in modo profondo, ridefinendo e producendo nuove identità;
- un processo autoresponsabilizzante nel quale ciascuno attua a seconda del proprio ruolo e del-

le proprie possibilità una parte dei programmi convenuti;

- un processo circolare in grado di autocorreggersi mediante periodiche verifiche dei risultati.

Oggi dunque sappiamo che è necessario pensare insieme e integrare l'educazione/formazione con la programmazione per lo sviluppo sostenibile.

Le potenzialità dell'Agenda 21 a scuola

Per una scuola è importante adottare la metodologia e il processo di Agenda 21 come momento didattico/formativo perché in questo modo:

- si collega al proprio territorio partecipando alla soluzione dei suoi problemi e alla costruzione dello sviluppo sostenibile;
- svolge pienamente il compito istituzionale di promuovere l'apprendimento e la formazione degli allievi come persone autonome, consapevoli e attive;
- collega in modo ricorsivo la ricerca con la progettualità, la riflessione con l'azione.

Le ragioni per avviare un progetto-processo di Agenda 21 locale in ambito scolastico sono dunque molteplici e agiscono a livello:

- educativo-metodologico, perché si introduce un nuovo strumento a più dimensioni (educativo-informativo-formativo-partecipativo-operativo) per tradurre in modo integrato, intersetoriale (ambiente, società, economia, istituzioni) e interdisciplinare, numerosi concetti e obiettivi dell'educazione all'ambiente, alla salute, ai consumi, all'interculturalità, ai diritti umani. L'utilizzo di questo strumento in campo didattico offre diverse opportunità sotto l'aspetto esistenziale (identità, percezioni, bisogni, desideri), cognitivo (cosa e come conosco e apprendo), operativo (progetti, azioni, capacità di agire), metodologico (tecniche, strumenti e relazioni per analizzare, progettare, fare);
- sociale, perché con l'Agenda 21 locale il mondo della scuola è partecipe e soggetto attivo nell'attuazione di impegni e politiche internazionali per lo sviluppo sostenibile a livello globale, nazionale, regionale e locale e contribuisce a promuovere presso gli studenti e gli insegnanti un sapere ambientale, una consapevolezza ambientale, una responsabilità ambientale, una competenza ambientale e una cittadinanza ambientale;
- ambientale, perché l'Agenda 21 fornisce un'opportunità per conoscere meglio le relazioni tra esseri umani e ambiente, analizzare le criticità esistenti fornendo dati e informazioni utili per altri attori, così come per migliorare situazioni critiche e contribuire con nuovi progetti al miglioramento della qualità ambientale dentro la scuola e sul territorio.

L'educazione ambientale e i processi di Agenda 21 locale permettono di sviluppare e coltivare le capacità e le creatività umane (competenza evolutiva) al fine di promuovere il cambiamento verso lo sviluppo sostenibile in maniera partecipata. In tal modo l'educazione ambientale non è più solo biologica o naturalistica ma prende in esame le implicazioni sociali, economiche, politiche dei problemi che affronta. L'ambiente non è solo oggetto di studio o fonte di esperienze emotive, ma anche sfera delle nostre azioni.

Si palesano così i punti di riferimento teorici sottesi all'Agenda 21, come l'approccio del costruttivismo epistemologico, per il quale la conoscenza non è solo un dato, ma frutto di una costruzione sociale e culturale. Un punto di vista che stimola una riflessione metacognitiva, mette tra parentesi le presunte certezze assolute, favorisce il dialogo e la continua messa in discussione e condivisione del sapere. Un punto di vista che mette il soggetto di fronte a tutta la sua responsa-

bilità per i suoi discorsi e le sue azioni, alla sua libertà/responsabilità nel costruire mondi possibili. L'approccio dell'Agenda 21 a scuola non nasce ovviamente dal nulla. Evidenti sono i suoi debiti e le similitudini con gli approcci della ricerca-azione, dell'apprendimento cooperativo, della ricerca-insieme, elaborati negli ultimi decenni nel campo delle scienze della formazione. Modelli e concetti che oggi si integrano, ad esempio, con quelli proposti da Bela Banathy (in Laszlo/Ceruti 1988): la necessità di promuovere, attraverso l'educazione e la formazione, la competenza evolutiva, necessaria alla sopravvivenza della specie umana a fronte dei pericoli che corre il nostro sistema planetario, per orientarsi nel futuro e affrontare la complessità e il cambiamento.

L'apprendimento della competenza evolutiva è necessario per:

- creare immagini positive del futuro e governarne l'evoluzione agendo in modo anticipatorio;
- saper creare alternative innovatrici, proporre soluzioni e metterle in atto.

È evidente come l'approccio e le metodologie di Agenda 21 puntino a favorire l'interazione cooperativa dei gruppi sociali e la partecipazione responsabile dei cittadini. Preservare l'ambiente, del resto, presuppone cittadini che conoscano i problemi e sappiano "prendere la parola" e agire.

E anche nella vita di una classe o di una scuola il forum può diventare il luogo nel quale si impara reciprocamente a immaginare mondi possibili e a metterli in pratica (ricognizione critica del presente, definizione dei miglioramenti desiderati, come e chi realizzerà le azioni per raggiungere gli obiettivi fissati).

Stimolare e alimentare la partecipazione responsabile è un processo formativo. Le esperienze svolte sino ad ora indicano che il modo migliore per promuovere la partecipazione responsabile è:

- evitare di indicare comportamenti prefissati;
- evitare il primato degli "esperti" (è importante l'opinione e il contributo di tutti);
- stimolare l'auto-percezione positiva dei soggetti come attori responsabili che possono dare un contributo e sanno di poterlo fare (fiducia nelle proprie abilità);
- superare il senso di impotenza e pessimismo.

Le potenzialità della partecipazione responsabile possono essere notevoli perché:

- coinvolge direttamente le persone nella soluzione dei problemi locali-reali e aumenta l'autostima e la disposizione ad agire responsabilmente;
- implica un apprendimento finalizzato ad acquisire competenza evolutiva;
- privilegia la creatività e la capacità di adattamento a situazioni imprevedibili e incerte rispetto al sapere già consolidato;
- promuove soggetti attivi nei processi educativi e formativi (a vicenda attivi nel conoscere);
- prevede un ruolo del docente come facilitatore di relazioni e mediatore culturale;
- rappresenta un contesto cooperativo che stimola le capacità collaborative, la condivisione, la negoziazione, la riflessione critica.

Nel contesto nazionale ed europeo, in conclusione, l'Agenda 21 a scuola costituisce una dinamica evoluzione progettuale nella transizione verso modelli educativi allo sviluppo sostenibile, a completamento di altri progetti avviati da molti anni a livello nazionale da enti pubblici, centri di educazione ambientale e altre strutture, che si rivolgono alle scuole e ai giovani come i progetti Città Sostenibili dei bambini e delle bambine, Città Sane, Città Sicure, i consigli comunali dei ragazzi e i tanti progetti di educazione ambientale finalizzati allo sviluppo sostenibile.

A cura di Walter Sancassiani e Paolo Tamburini

4. Un laboratorio tra esperienze e parole

Organizzazione

Consorzio Pracatinat, Fenestrelle (TO).

Sono intervenuti

Giovanni Borgarello e Liliana Carrillo.

4. Un laboratorio tra esperienze e parole

Il programma del seminario, nelle due edizioni del Master in cui si è svolto, ha avuto lo scopo di far sperimentare in prima persona agli studenti la metodologia che caratterizza la proposta educativa di Pracatinat. Sviluppato su tre giornate, il seminario è stato ospitato nel 2002 presso la sede della Fondazione Villa Ghigi a Bologna e soltanto nel 2003 si è potuto svolgere nella sua cornice naturale, sulle montagne piemontesi, sperimentando l'elemento di residenzialità che è tipico della proposta educativa di Pracatinat. Trovarsi a condividere un'esperienza comune, anche se limitata a tre giorni, ha permesso ai corsisti un'immersione totale nelle attività, con la possibilità di continui scambi di idee e impressioni. I principali nuclei tematici intorno ai quali si è concentrato il lavoro sono stati l'educazione ambientale come promozione di una "ecologia della mente" (una sorta di laboratorio epistemologico dove riflettere sui modi di costruire conoscenza e sulla comprensione della relazione sé/ambiente), i nessi tra educazione ambientale e ricerca di sostenibilità, il mestiere dell'educatore, la sua complessità e la costruzione di un modello metodologico aperto.

Il lavoro si è sviluppato su tre livelli distinguibili, ma fortemente interrelati. Il primo ha riguardato la sperimentazione di attività sul campo incentrate da un lato sullo specifico contesto ambientale e dall'altro sull'esplorazione di alcune modalità conoscitive del soggetto. La metodologia seguita ha comportato lo svolgimento di esperienze di esplorazione e giochi di percezione, con la suddivisione in sottogruppi che hanno lavorato in parallelo, sperimentando singole attività, analizzandole dal punto di vista delle implicazioni culturali ed educative, proponendole agli altri sottogruppi. Il secondo livello ha previsto lo sviluppo di una meta-riflessione per identificare ed esplorare i nuclei tematici a partire dalle esperienze svolte. Il terzo livello ha proposto un'analisi del processo educativo sperimentato in prima persona nelle tre giornate per smontarne i meccanismi metodologici e delinearne i contorni di modello educativo aperto. Il processo meta-riflessivo si è articolato in momenti individuali e a piccoli gruppi, con una conclusione in plenaria.

Giovanni Borgarello

Il modello metodologico di Pracatinat

1. In premessa va sottolineata la scelta di assumere come riferimento una concezione di educazione ambientale come riflessione sul rapporto sé/ambiente e come trasformazione di tale rapporto. Le trasformazioni riguardano modelli/comportamenti *incorporati* nei soggetti e, in quanto tali, difficili da leggere e da modificare.

Ciò fa sì che i processi educativi vivano in una dimensione di grande delicatezza, di cui sempre ci si dovrebbe ricordare e tenere conto: per questo motivo riteniamo che non sia possibile una semplice trasmissione di idee e modelli d'azione da chi sa a chi non sa, ma che sia possibile solo (si fa per dire) promuovere e facilitare auto-trasformazioni. Tutto ciò implica la messa in atto di una metodologia in cui il dato importante è la centratura sul soggetto che apprende: i ragazzi come protagonisti del processo di apprendimento, nonché (e le due cose sono variamente connesse) come protagonisti della vita e delle trasformazioni della società locale (cittadinanza attiva).

La centralità dei ragazzi: non si tratta solo, per dirla con Wittgenstein, di *andare a prendere i nostri interlocutori là dove essi sono*, né solo, come invita a fare Vigostkij, di promuovere situazioni di apprendimento che si collochino nell'*area prossimale* dei ragazzi, ma di curare le condizioni essenziali affinché sia possibile per ciascuno *rappresentarsi* il percorso di lavoro in modo coerente, ricco e significativo; affinché il percorso sia dotato di senso per ciascuno e proceda per decisioni e scelte (per crescite successive) del gruppo e non per impulso del solo educatore o insegnante.

2. I ragazzi (e gli adulti) che frequentano un CEA svolgendo percorsi giornalieri o soggiorni didattici costituiscono essi stessi la principale risorsa educativa.

Durante i soggiorni didattici si sviluppa un incontro/scontro con la diversità che riguarda:

- l'eco-sistema e il paesaggio;
- l'ambiente organizzativo e l'ambiente di vita, nel caso di soggiorni didattici (full immersion; vivere fuori casa; presenza di altri gruppi e altri ragazzi; adulti con ruoli diversi dai soliti; ecc.);
- l'ambiente metodologico.

L'incontro con queste diversità, e la sorpresa e il conflitto cognitivo che ne derivano, rappresentano il motore metodologico del percorso educativo (si tratta di uscire da schemi consolidati per apprendere dall'esperienza).

Si aprono inaspettate "finestre" per guardare alle cose in modo nuovo (il livello a cui avviene tutto ciò è quello dell'epistemologia implicita di cui parlano Bateson, Varela, Maturana e altri autori).

3. Il percorso educativo non è lasciato alla casualità ma va attentamente “progettato” e gestito al fine di consentire esperienze di “spiazzamento” (*break-down*) e un’elaborazione di tale esperienza in un circuito continuo di esperienza e riflessione.

Può prendere così l’avvio un gioco di costruzione della conoscenza complesso e ricco di significato e opportunità (gioco è qui inteso come processo fluido retto da regole ma imprevedibile). In questo gioco ha un ruolo essenziale il *linguaggio*.

Parlare di qualcosa implica vivere una ambiguità: da un lato allontana dall’esperienza e produce quindi una perdita, dall’altro rende possibile dare all’esperienza una forma (e quindi rendere permanente il significato). Il linguaggio è sempre attività sociale, che rinvia alla natura di vincolo ricoperta da un patrimonio linguistico/concettuale disponibile in un certo orizzonte storico.

Come diceva Galileo Galilei nel *Dialogo sopra i massimi sistemi*, ciò che è pensabile è pensabile per interposto discorso, ovvero attraverso una cultura, un linguaggio, un contesto sociale:

Il grande libro della natura è costantemente aperto dinanzi ai nostri occhi, e la vera filosofia vi è scritta dentro (...). Ma non possiamo intenderlo se non ne intendiamo la lingua: (...) e per chi non ne intenda la lingua è come aggirarsi in un oscuro labirinto (...). Io credo piuttosto la natura aver fatto da prima le cose a suo modo, e poi fabbricato i discorsi degli uomini: abili a poter capire, ma però con fatica grande, alcuna cosa dei suoi segreti (...).

Naturalmente si può notare come l’idea di conoscenza a cui qui si fa riferimento non è quella di acquisizione o elaborazione di informazioni, ma un apprendere dall’esperienza che implica elaborazione affettiva (Bion, 1979; Meltzer, 1990).

4. La dimensione laboratoriale: si tratta per ciascuno e per il gruppo nel suo insieme di esplorare, tentare, ricercare (quasi mai a scuola si ha tempo e modo per fare questo). Detto tutto ciò in altri termini: l’oggetto di lavoro che caratterizza i soggiorni educativi consiste nel costruire un luogo per pensare. Quindi il laboratorio:

- come spazio mentale è il luogo in cui si pongono *domande legittime*, in cui ciascuno insieme agli altri si trova a esplorare un territorio sconosciuto, a “errare”, a raccordare esperienze, saperi personali e saperi socialmente valicati;
- concepito per incoraggiare e stimolare la creatività e la capacità di circoscrivere e risolvere problemi; è l’esperienza dell’imparare a imparare, di imparare a risolvere problemi e a prendere decisioni, ovvero è l’esperienza di imparare in rapporto all’incertezza, al disagio, all’ansia connessa alla risoluzione di problemi, al creare;
- luogo in cui ciascuno fa esperienza con altri (vi è coinvolgimento emotivo; a ciascuno è richiesta competenza relazionale);

- luogo in cui ciascun soggetto si avvicina attivamente ai saperi consolidati, disciplinari, attraverso il confronto e la negoziazione con altri;
- luogo in cui si produce cultura.

Per apprendere cosa? Apprendere su di sé e, insieme e contestualmente, costruire conoscenza su vari aspetti della realtà (un sapere dialogico, relazionale).

In altri termini, durante i percorsi di EA si può lavorare su livelli diversi e intrecciati:

- un livello tematico (per esempio, la lettura del sistema fluviale);
- un livello epistemologico (per esempio, su come pensare la complessità);
- un livello di riflessione educativa (per esempio, quali percorsi e modalità di lavoro consentono di pensare in modo relazionale).

In questo contesto non è inutile richiamare il fatto che le cose che caratterizzano l'intorno di un CEA (il bosco, il fiume, gli animali, le attività economiche, il paesaggio agrario, ecc.) costituiscono al contempo pretesti e contesti per i processi di apprendimento, ma non la finalità primaria dei percorsi, che dovrebbe essere invece la riflessione sui rapporti sé/ambiente, uomo/ambiente.

5. Per promuovere pensiero, riflessione, apprendimento, conoscenza servono condizioni (ovvero un sistema di condizioni facilitanti; contesti educativi “sufficientemente buoni”). La ricerca psico-pedagogica, in particolare, per quanto ci riguarda, quella svolta in contesti di educazione ambientale, può essere vista come una continua e testarda esplorazione di (alcune di) queste condizioni. Tra le quali ci sembra essenziale richiamarne almeno le seguenti:

- nel gioco di costruzione della conoscenza riveste un ruolo strategico *la mente dell'educatore*; è attraverso i modi in cui gestisce il proprio ruolo e i propri interventi che l'educatore può mantenere un *setting* sufficientemente buono: un educatore incapace di pensare non consente al gruppo di pensare; un gioco diventa una cosa banale, un discorso non offre aperture interessanti (non vengono riconosciute le *domande legittime*), un segno che si presenta nell'ambiente non viene “visto”, ecc.;
- situazioni per creare spiazamento;
- semplicità tecnica delle situazioni educative, che consenta però di affrontare la complessità;
- attenzione al gruppo e alla dimensione relazionale;
- ricorso alla ludicità (predisposizione di contesti in cui possa essere sopportata l'oscillazione tra piacere/dolore);
- passaggio ricorsivo dall'osservazione all'interpretazione e alla modellizzazione dei processi;
- promozione di processi meta-cognitivi, con la costruzione di conoscenze su di sé, i propri modi di capire e di agire, le modalità di gestione delle relazioni;
- attivazione di progettualità, attraverso cui esercitare cittadinanza e partecipazione

nel comprendere e trasformare processi e situazioni;

- cura delle connessioni e della memoria.

6. Un rapporto di scambio il più intenso possibile tra educatori e insegnanti. In particolare le situazioni di residenzialità offrono agli insegnanti un'opportunità rara di interazione con il gruppo/classe e con i colleghi senza i vincoli di tempo e di regole (impliciti ed espliciti) che caratterizzano le situazioni scolastiche. Inoltre, offre l'opportunità di interagire con educatori diversi per formazione e itinerario culturale, ma impegnati a esplorare, da punti di vista diversi, terreni e problematiche di interesse comune. Infine, rappresenta un contesto in cui sperimentarsi nel progettare, fare ricerca, osservare i processi, lavorare in gruppo, che rappresentano sicuramente aree di sviluppo professionale nell'ambito della scuola dell'autonomia.

Istruzioni per le attività: guardare un albero

Avete a disposizione 2 ore.

Dedicare 30 minuti a osservare un albero (provate molti modi: sdraiarsi per 10 minuti sotto l'albero, esplorare una porzione di albero in tutti i suoi aspetti più minuti; guardarlo da lontano; salirci sopra, ecc.).

Attenzione: fate tutti le stesse cose, altrimenti non potete poi confrontare le esperienze.

Poi, in 60 minuti, provate a ricostruire i processi che avvengono nel vostro organismo nell'osservare, modellizzando graficamente (anche con più grafici e di diverso tipo) i processi di percezione (dentro/fuori; schemi generali e schemi di dettaglio; struttura, fisiologia e dinamismi, ecc.) L'ottica è quella di una modellizzazione "cibernetica".

Discutete tra di voi e provate a documentare anche l'evoluzione della vostra riflessione (per esempio, con diverse "generazioni" di grafici, annotando i disegni e così via). Dedicare 30 minuti a discutere tra di voi sul senso e sulle implicazioni culturali ed educative di questa attività.

Quando vi troverete con un altro gruppo per scambiare le vostre esperienze avrete 30 minuti per esplicitare agli altri il senso dell'attività, sostenendo la vostra esposizione con la documentazione rappresentata dai grafici, dalle note e da quant'altro avete prodotto.

Sintesi del gruppo di lavoro

Il gruppo aveva a disposizione due ore di tempo per modellizzare graficamente i processi di percezione che avvengono nell'organismo durante l'osservazione di un albero e per riflettere sul senso e le implicazioni culturali ed educative di questa attività.

L'oggetto delle osservazioni è stato il maestoso cedro che si trova nei pressi di Villa Ghigi, nel parco omonimo sulle prime colline di Bologna. Su indicazione della traccia ricevuta, sono state condivise le modalità di osservazione in modo che le esperienze fossero confrontabili. Inizialmente, si è guardato l'albero da lontano frontalmente, poi sotto le fronde, appoggiati al tronco, e per finire distesi con lo sguardo verso l'alto. La maggior parte del tempo è stata dedicata alla condivisione delle sensazioni e delle riflessioni suscitate dall'osservazione. Ognuno ha raccontato quello che gli era successo: cosa aveva sentito, cosa aveva pensato.

La maggior parte degli osservatori ha avuto un approccio razionale. Sono stati ricercati alcuni elementi che permettessero di riconoscere l'albero o di indicare le caratteristiche fisiche della pianta: forma, colore, altezza, specie botanica. L'osservazione ha coinvolto anche la sfera temporale e spaziale. Gli osservatori si sono interrogati sull'età dell'albero, sulla sua storia, sulle relazioni tra l'esemplare e l'ambiente circostante, sulla presenza di organismi in cerca di cibo o rifugio, sulla visibilità di tracce lasciate dal loro passaggio e così via. L'osservazione è stata condotta inizialmente con la vista, ma mentre si procedeva, sono stati coinvolti anche altri sensi: il tatto, l'odorato, l'udito. Qualcuno ha avuto un approccio più emotivo. La prima sensazione avvertita da un osservatrice è stata di tristezza: un albero così bello e grande sembrava triste, forse a causa dell'aspetto solenne, appesantito e ricurvo dei rami quasi striscianti sul terreno, o per la profonda ferita laterale sul tronco. L'osservatrice ha sentito il bisogno di cercare degli elementi vitali, che la rassicurassero sulla salute dell'esemplare, e proseguendo con le osservazioni più da vicino ha scoperto le pigne, un nido, gli insetti, ha sentito il cinguettio degli uccelli. Il contatto fisico con l'albero, il profumo fresco di resina e l'atmosfera calda e accogliente generata dai rami disposti a formare quasi

una capanna hanno generato sensazioni positive e il grande cedro “triste” è sembrato più forte, orgoglioso, testimone di storie e accadimenti, sempre presente nonostante tutto.

Le sensazioni di tranquillità e rilassatezza generate dalla posizione distesa a contatto col terreno sotto la chioma dell’albero hanno permesso a un’osservatrice di estraniarsi dal contesto, abbandonarsi all’immaginazione e immedesimarsi nella quotidianità dell’albero; altri hanno provato, al contrario, un senso di oppressione e oscurità, paura e fastidio a causa delle punture degli aghi secchi sul terreno o della possibilità che qualche insetto potesse avvicinarsi. L’altezza del cedro, la grossezza dei rami e la loro disposizione sul tronco hanno suscitato in qualcuno il desiderio di arrampicarsi sulla pianta.

La condivisione delle sensazioni provate da ciascuno ha destato stupore nel gruppo e ha messo immediatamente in risalto la diversità dei partecipanti: ognuno ha attivato una relazione specifica con l’oggetto che stava osservando. Dalla discussione è emerso l’assunto generale per cui le aspettative che ogni soggetto ha verso l’oggetto influenzano in maniera determinante la percezione stessa di quest’ultimo. Tutti gli osservatori sono entrati in relazione con l’albero e il suo ambiente attraverso i sensi e sono stati coinvolti emotivamente: razionalità e irrazionalità si sono al-



ternate. Le principali emozioni suscitate dall’attività sono state contrastanti: tristezza-felicità, rilassatezza-disagio. Il gruppo ha constatato, in generale, che l’insieme dei caratteri culturali, emotivi, razionali, irrazionali, nonché il bagaglio di esperienze e conoscenze che contraddistinguono l’identità personale di ciascuno, specificano il processo di percezione.

In un’osservatrice è accaduto questo processo: cedro - percezione della struttura - immagine del cedro - identificazione di questa immagine - associazione con l’immagine

del salice piangente nella memoria (*conoscenze*) - associazione con la sfera emotiva - tristezza. L’esperienza ha avuto una durata troppo limitata per riflettere in modo approfondito e per elaborare un grafico completo e originale che riassume i processi di percezione di tutti i partecipanti. Il senso dell’attività si manifesta sotto diversi punti di vista. L’esperienza può essere interessante a livello soggettivo, perché aumenta la capacità di riflessione e introspezione, sviluppando di conseguenza la consapevolezza di sé e delle proprie potenzialità cognitive e percettive. Il dialogo e il confronto circa le sensazioni vissute permettono, a livello di gruppo, di prendere coscienza delle differenze culturali e caratteriali. Le implicazioni educative, infine, riguardano la comprensione della relatività della realtà e dei meccanismi della conoscenza. Si costruiscono insieme ad altre persone dei modelli che rappresentano la realtà partendo dal vissuto di ognuno: esplicitazione di conoscenze, espressione di sensazioni ed emozioni, condivisione di pensieri.

A cura del Consorzio Pracatinat

Liliana Carrillo

Riflessioni sullo sviluppo del seminario

Per una ecologia della mente... quasi un laboratorio epistemologico

Il contratto formativo iniziale ha comportato un momento molto significativo per la quantità e qualità di elementi emersi dal gruppo. In diverse occasioni, durante il seminario, le esigenze, le aspettative e gli interessi sono stati ripresi e analizzati man mano che si sviluppavano le attività e le riflessioni a essi collegati.

Si sono rivelate di particolare interesse tutte le attività di esplorazione e percezione, analizzate in relazione alle dinamiche di costruzione di conoscenza, sia per quanto riguarda l'attivazione di processi metariflessivi dell'individuo che i processi di elaborazione comune favoriti dal lavoro insieme ad altri. Molti sono stati i collegamenti con nodi tematici e metodologici dell'educazione ambientale a livello epistemologico (studi e ricerche inter e transdisciplinari sulla complessità, teorie della conoscenza, modelli mentali, ecc.).

Le riflessioni si sono incentrate sul confronto e la pluralità dei punti di vista e sui meccanismi di conoscenza e attivazione di fenomeni di trasformazione di pensiero e di azioni, ma hanno permesso anche di esplorare idee di ambiente e società, affrontando aspetti rilevanti e nodi critici di diverse impostazioni dell'educazione ambientale.

Educazione e sostenibilità

La parte dedicata a educazione e sostenibilità è stata sviluppata attraverso attività di lettura del territorio e collegata all'analisi di trasformazioni. A partire dall'individuazione di variabili (risorse, problematiche, potenzialità) si è arrivati alla ricerca di strategie di trasformazione del territorio in un'ottica di sostenibilità. Le riflessioni sul lavoro svolto dai gruppi ha consentito di riflettere sul significato del lavoro teso alla *costruzione del problema* e, quindi, a realizzare continuamente connessioni con aspetti culturali e metodologici fondamentali per porsi in un'ottica partecipativa.

I nodi trattati hanno riguardato:

- la valutazione dei processi in relazione ai “prodotti” (materiali e immateriali), il significato, quindi, di strumenti di monitoraggio e di contesti di riprogettazione;
- l'utilizzo delle competenze e la necessità di attivare gradualmente ma costanti percorsi formativi;
- la valorizzazione delle esperienze ma anche la creazione di contesti per favorire le riflessioni sull'esperienza;
- la conoscenza del territorio e l'importanza di un “atteggiamento” esplorativo;

- le dinamiche di costruzione di idee e le problematiche che pone la presa di decisioni. Ciò ha comportato, di conseguenza, l'analisi dell'approccio all'educazione ambientale e alla sostenibilità attraverso contesti di:
 - apprendimento dall'esperienza;
 - centralità del soggetto nei percorsi di conoscenza;
 - competenze trasversali;
 - processi decisionali;
 - contesti partecipativi.

La complessità dell'agire educativo

La trattazione delle questioni legate all'agire educativo ha visto implicati tutti i partecipanti direttamente in una riflessione sulla propria pratica come educatori e operatori. Il lavoro del gruppo si è focalizzato sull'analisi degli strumenti e le capacità dell'educatore (capacità di gestione dell'incertezza, capacità relazionali e di ascolto, capacità di generare fiducia, potenziare la globalità delle risorse delle persone, potenziare processi innovativi) e sulla complessità delle situazioni che affronta.

Il lavoro intorno a queste problematiche ha portato ad analizzare le principali connotazioni di un modello metodologico sufficientemente aperto, in grado di tener conto delle relazioni e interazioni tra soggetto/società/ambiente/territorio.

Un'analisi molto puntuale è stata dedicata agli elementi del contesto educativo.

Attraverso il lavoro in sottogruppi, si è fatto oggetto dell'analisi la stessa esperienza vissuta nel corso e sono state elaborate riflessioni sulle caratteristiche del contesto formativo proposto da Pracatinat. L'osservazione incrociata dei lavori dei sottogruppi e la discussione plenaria ha permesso di collegare il percorso sperimentato a questioni culturali più approfondite sull'educazione ambientale e sul ruolo dell'educatore.

Per un modello metodologico aperto in educazione ambientale: la progettazione

Il tema della progettazione educativa è stato affrontato attraverso l'esplorazione di idee e domande connesse al progettare. Si sono potuti analizzare e discutere:

- significati della sperimentazione di un'attività di progettazione;
- ricostruzione degli elementi del processo progettuale;
- diversi approcci alla progettazione (pianificazione, programmazione, progettazione dialogica);
- ruolo dei soggetti;
- nuovi concetti di territorio e relazione locale-globale;
- lavorare per problemi e costruzione dell'oggetto di lavoro;

- analisi degli strumenti di valutazione della progettazione;
- elementi fondamentali dell'ideazione;
- progettazione di azioni in relazione a diverse tipologie di contesti operativi e organizzativi;
- gestione dei prodotti della valutazione e la riprogettazione.

I corsisti hanno avuto occasione di analizzare alcuni esempi di percorsi progettuali e di ricerca sperimentati da Pracatinat e di approfondire l'utilizzo pratico di strumenti di osservazione e valutazione nell'ottica della ricerca educativa. Inoltre, hanno consultato e discusso testi e documenti relativi alla progettazione.

Un'attività di meta-riflessione sul percorso svolto ha dato modo di esplicitare, a ogni partecipante, i significati del corso in relazione agli obiettivi e alle aspettative iniziali. Prima della chiusura dei lavori è stato dato spazio a indicazioni bibliografiche e piste di ricerca e di approfondimento.

Il primo giorno a Pracatinat

La conduttrice, Liliana Carrillo, chiede ai partecipanti di presentarsi, mettendo in luce un elemento che ha dato senso al loro percorso (perché si sono avvicinati all'educazione ambientale). Dall'elenco emerso ci si focalizza su una serie di punti:

principi; comportamenti; cambiamenti; crederci; domande; educazione; ricerca; senso; passione; disponibilità ad apprendere; emozioni; dalla teoria alla pratica; sperimentare; coinvolgimento.

Questo è un metodo per fare il contratto formativo, sondando cosa interessa i partecipanti e concordando insieme, dato il tempo disponibile, cosa tratteremo durante il seminario.

Vengono evidenziate anche una serie di parole chiave, che riguardano l'epistemologia: l'istinto, cos'è un istinto; salvaguardia; società; mettersi in gioco; conoscenze/conoscenza; metodo; pregiudizi; speranza; strumenti.

Viene anche proposto un metodo, che è quello dell'esperienza e della riflessione successiva: partire dal semplice per arrivare al complesso.

Un modello educativo trasmissivo riempie, "ti mette dentro qualcosa". Pracatinat invece lavora con metodi che facciano emergere le risorse individuali, si cerca di aiutare le persone a costruire strumenti per utilizzare le loro risorse; questo perché possa esserci un cambiamento, un cambio di comportamento.

Attività

Un gruppo si mimetizza nel bosco, l'altro cerca di scoprirlo; poi ci si scambia i ruoli.

Seconda attività

Osservando l'orizzonte, spostandosi da un luogo all'altro.

Questioni emerse: limite/immagine, vicino/lontano (coppie dialogiche). Analizzando il limite e sostituendo con errore, si evidenzia il percorso di apprendimento. Riconoscendo l'errore e ripercorrendo il percorso fatto, si tenta un'altra strada ("procedere per tentativi", Bateson).

Prospettiva/osservazione/percezione. Qual è la differenza tra percezione e osservazione? Da qui passa la conoscenza, si passa dalla soggettività, dalla relatività individuale, all'oggettività. Come costruiamo conoscenza? E se tutto è relativo, cos'è la realtà?

Gioco dell'albero perduto

Il gioco si svolge nel bosco dove i ragazzi sono divisi a coppie: uno dei due è bendato. Quello non bendato accompagna il partner a un albero, dopo avere compiuto un percorso abbastanza complicato da rendergli più difficoltoso l'orientamento. Il ragazzo bendato dovrà rilevare tutte le informazioni che ritiene significative dell'albero. Terminata l'operazione (è sufficiente una decina di minuti), dopo un nuovo complicato giro, viene ricondotto al punto di partenza, dove si toglie la benda e affronta il compito di ritrovare l'albero. Una volta riconosciuto l'albero, i due si scambiano i ruoli.

Ci si riunisce per evidenziare le sensazioni provate nell'esperienza vissuta. Per ottenere il cambiamento sui comportamenti nei confronti dell'ambiente, servono processi di apprendimento. Il sapere scientifico a volte non serve, è più utile sapere come funzioniamo come persone, qual è il nostro posto nel mondo.

Riepilogando

Abbiamo esplorato delle questioni epistemologiche: limiti, la cosa, il nome della cosa, emotività nella conoscenza, i sensi, la realtà, approcci ai problemi. Questo tipo di lettura dell'ambiente serve a stanare i nostri stereotipi, su questo tipo di questioni si sono interrogati fisici, biologi, neurobiologi. Per il tipo di obiettivi che ha l'EA, è utile porre le persone in modo più consapevole nei confronti del mondo. Il modello binario-lineare è in crisi, non ci serve più per rapportarci con la complessità. L'uomo è biologicamente fatto per fare salti di apprendimento: per raggiungere questi obiettivi occorrono livelli di apprendimento più alti di quello scientifico.

Lavoro di gruppo

Ripensando alle attività in esterno, dobbiamo costruire una sagoma nella quale si evidenzino:

- gli elementi esterni con cui ci siamo relazionati;
- gli elementi interni che sono stati attivati, stimolati, coinvolti;
- le influenze del gruppo sull'esperienza vissuta;
- le relazioni reciproche.

L'esercizio delle sagome serve:

- a far emergere emozioni suscitate dalle attività;
- a confrontarsi;
- a mettere in relazione gli elementi esterni con quelli interni;
- a fare una riflessione sulla riflessione;
- a lavorare sul piano mente-corpo, cosa che la nostra cultura non è abituata a fare, perché è segnata dalla divisione (da Cartesio al positivismo);
- a vedere l'organismo nel suo ambiente (se vogliamo parlare di sostenibilità dobbiamo guardare al contesto, anche l'uomo va visto nel suo contesto);
- a costruire conoscenza.

Attraverso l'esperienza abbiamo portato lo sguardo su di noi. Se mentre viviamo l'esperienza la guardiamo, forse impariamo qualcosa su di noi. Per fare EA e far capire cos'è la sostenibilità, bisogna passare per se stessi, analizzare come ci rapportiamo nel mondo, con gli altri.

L'osservazione non possiamo fermarla, non esiste nessun tipo di dato che non passa da un osservazione. L'osservatore non possiamo mai toglierlo dalla scena. Ne consegue che l'osservatore metterà una parte di sé, la soggettività ("Tutto quello che è detto è detto da un osservatore", Maturana e Varela, *L'albero della conoscenza*).

A cura dei corsisti

Il domino della sostenibilità

Ieri sono state fatte attività collegate alla percezione e complessificazione dell'idea di ambiente: giochi corporei al mattino e attività di gruppo nel pomeriggio. La prima attività proposta è una attività di mobilitazione di idee per costruire una mappa concettuale sul tema *Cosa significa sostenibilità* (immagini, contenuti, pensieri). È una tecnica di lavoro di gruppo funzionale alla produzione e comunicazione di idee, che mima il gioco del domino. Ogni partecipante in un tempo dato (10 minuti) scrive, in forma sintetica su apposite "tessere" di cartoncino, idee, concetti e considerazioni riguardo al tema su cui il gruppo vuole avviare la riflessione. Non c'è un tetto massimo per il numero di tessere che possono essere preparate da ciascun partecipante. Allo scadere del tempo il gruppo si dispone intorno a un tavolo o in cerchio a terra. Chi lo desidera dà 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 si possono tentare forme di riorganizzazione dei pensieri emersi.

Prima tessera: *consumi in armonia con i cicli naturali* (ovvero non consumare più risorse di quanto la natura sia in grado di riciclare). Seconda tessera: *impegno*, come sacrificio e collaborazione o anche rinuncia. E poi: *sentirsi parte dell'ambiente e non padroni (rispetto)*. E ancora: *dare la possibilità all'ambiente di rigenerare le risorse; rendersi conto che siamo una parte del sistema terra e consumare meno; sobrietà felice e autolimitazione alla sobrietà felice* (importante ma vissuta come scelta consapevole: viene quindi agganciata la tessera *educazione*). Seguono: *rispetto e amore al sistema terra e consapevolezza delle nostre azioni sul sistema terra*. A *impegno e sacrificio* si aggancia *stile di vita*. A *utilizzo adeguato delle risorse*, vicino a *educazione*, si aggancia *cambiamento di mentalità*. Vicino a *rispetto*, si attacca *sostenibilità per le generazioni future*. A *parte del sistema terra* si aggancia *l'uomo è parte della natura*. Vicino a *rispetto e generazioni future* viene agganciato *guardare oltre il proprio orticello*. Vicino a *stile di vita*, si agganciano *pensare al proprio stile di vita, equilibri tra attività umane e risorse naturali, comportamenti che tengano conto del futuro e degli altri* e, ancora, *trovare armonia tra cicli e uomo e bisogni*. A *saper guardare oltre il proprio orticello* si agganciano *pensare su tempi lunghi, diverse priorità di vita, rivisitare come viviamo il tempo, risparmio delle risorse materiali e umane* (risorse umane come stile di vita, tranquillità che non abbiamo).

Semplicità si aggancia a *sobrietà felice*, *sviluppo creativo* si aggancia a *cambio di mentalità*. Qualcuno fa uno spostamento di fogli: vicino ad *equilibrio* mette *sistema sostenibile* (quando si sostiene autonomamente), a quest'ultimo aggancia *trovare limite* (per non dissipare irrimediabilmente una risorsa), a *stili di vita* aggancia *cooperazione* (intesa come collaborazione tra le persone nelle cose e attenzione anche nel modo di vivere). L'aggancio a *stili di vita* è nel senso di mettersi in gioco.

Capacità di comunicazione viene agganciato ad *attenzione*, *progettazione* a *insieme degli aggiustamenti per raggiungere una meta* (questo perché la sostenibilità va intesa anche come un valore aggiunto all'eredità per le generazioni future, a patto che ci rendiamo conto della responsabilità che abbiamo). Ora abbiamo un guazzabuglio di concetti che si interscambiano. Per primo viene posto il problema dell'autolimitazione: quali sono i limiti ai bisogni personali? Occorrono limiti più chiari, altrimenti la gente non fa nulla. Quali sono i limiti della Terra? Secondo qualcuno non è una

questione di limiti ma di pensiero: se impariamo a vivere con uno stile diverso, non è più sacrificio rinunciare a qualcosa (per esempio alla carne ogni giorno). È inutile che qualcuno imponga un limite, sei tu che devi capire (educazione, informazione), sei tu che te lo autoimponi (ma non è una imposizione, perché se lo capisci, ti sta bene e lo fai). Per qualcun altro la definizione dei limiti si scontra con le visioni personali: noi o gli aborigeni, ognuno con la propria identità, occorre mettere a confronto le diversità per trovare una soluzione. Secondo un altro bisogna definire i limiti socialmente, ma non come imposizione; ognuno deve sapere cosa si può fare, ma è difficile perché la Terra è un sistema complesso. Per qualcun entra in gioco anche il fatto che i limiti si dovrebbero dare a persone che sono disposte ad accoglierli, ma nella realtà esistono gruppi eterogenei di individui (i limiti bisogna darli in senso positivo, ma anche così non è detto che si ottenga qualcosa). I ragazzi oggi crescono soggetti a un pensiero dominante che cozza contro la sostenibilità. Bisogna dare un valore diverso alle cose, acquisire gradualmente un nuovo stile di vita. Interviene un altro che ribadisce che così, senza limiti, non continueremo, quindi bisogna imporli.

Noi sentiamo il privarci di alcune cose come delle rinunce, ma è la società che ci fa pensare che siamo “sfigati” se non abbiamo quelle cose. Per i ragazzi i limiti devono diventare l’acquisizione di una diversa visione delle cose, in modo da non essere visuti come un patimento. I cambiamenti, gli aggiustamenti avvengono di generazione in generazione. Interviene qualcun altro: esistono diversi livelli di autolimitazione; a un certo livello è importante che ci siano obblighi, ma di pari passo deve avanzare un discorso educativo. È importante avere limiti, ma dietro ci deve essere un pensiero che va in una determinata direzione, affiancato da uno sforzo educativo; inoltre la gente deve vedere un riscontro nel medio periodo. Momento conclusivo di questa fase: tutta la discussione ha dato un’idea della complessità delle cose sulle quali stiamo ragionando. Quando si parla di complessità, il pensiero che si associa è quello dell’incertezza (un pensiero da sviluppare sia a livello individuale che collettivo). Non si arriva a una conclusione. Borgarello suggerisce i punti da approfondire: *chi era il soggetto della sostenibilità al quale stavamo pensando?* Quando si parla di autolimitazione, sembra evidente che pensavamo a noi collocati in uno spazio geografico e storico definito (Occidente), ma è notorio che molti muoiono di fame, quindi l’autolimitazione è un discorso assurdo per loro. Il problema del soggetto è anche nella *dinamica individuo-collettività*, con riferimenti a decisioni personali riguardo alla propria vita. Importante è il *riferimento alla pubblica amministrazione*; porre il problema come qualcosa che riguarda un’organizzazione è diverso che porlo al singolo individuo. Importante è stato anche il *richiamo al presente*. Un sociologo, Milanaccio, lavora su questo tipo di riflessioni di natura motivazionale: è impossibile motivare modificazioni di comportamento proiettando esiti troppo lontani. Ad esempio, quando si parla di sviluppo sostenibile si menzionano le generazioni future, ma occorre ricordare le difficoltà a livello di sistemi sociali: se 50 anni fa si fossero tratteggiati scenari su come sarebbe stata la vita, la società, la produzione oggi, nessuno avrebbe indovinato ed è altrettanto arduo immaginare lo scenario dei prossimi 50 anni. È difficile organizzare il dibattito sulla sostenibilità futura e quindi è importante il presente. Un altro punto interessante è il *discorso dell’identità*: in primo luogo, si parla di identità fisse o aperte? Nel dibattito locale/globale è in corso una riflessione sulla cancellazione dell’identità dei sistemi territoriali alla quale stiamo assistendo, e la dimensione dell’identità territoriale è indicata proprio come la più produttiva per fare ricerca sulla sostenibilità.

A cura dei corsisti

Il viandante a Pracatinat (commenti dei corsisti)

Il lavoro a Pracatinat è stato, a mio giudizio, un ottimo mix di tipologie diverse di attività che ha visto coesistere e ricondurre a un unico sistema concettuale l'esperienza, l'elaborazione della stessa e la riflessione su quest'ultima (metariflessione). Durante questo intenso percorso di ricerca, guidato dalla conduttrice del gruppo (Liliana), ho sentito la fatica di un'elaborazione così profonda delle diverse esperienze vissute; la difficoltà di continuare a giocare il ruolo di chi è dentro e insieme fuori dal contesto, di prendere coscienza delle proprie emozioni/sensazioni e lavorare su di esse per costruire relazioni e condividere percorsi e idee. Ma la fatica di questo percorso è stata poi appagata dalla fase di riflessione, per la quale ho probabilmente una maggiore familiarità. Un altro aspetto estremamente ricco dell'esperienza di Pracatinat, che trovo fondamentale per un educatore ambientale, è stato il continuo supportare l'utilizzo delle risorse che i singoli individui hanno dentro, fornendo gli strumenti per saper usare ciò che ognuno già possiede in un'ottica coerente con un'idea di educazione ambientale che veda le persone come soggetti che costruiscono la propria autonomia.

È stata l'esperienza che, prima di compierla, ho vissuto con più timore. Non sapevo proprio cosa aspettarmi. Ora posso dire che da molti punti di vista l'esperienza di Pracatinat è stato il punto di partenza ideale per poter affrontare i successivi impegni del Master. All'inizio ci è stato richiesto un semplice giro di conoscenza, che successivamente non si è rivelato solo questo. Per la nostra conduttrice, infatti, sapere chi eravamo, cosa facevamo lì, le nostre idee, esperienze, studi, aspettative offriva ottimi suggerimenti per adeguare su di noi ciò che si era proposta di trasmetterci, costruendo quindi insieme un "contratto formativo/educativo". Questa metodologia a me sembra interessante in una situazione del genere, in quanto si cerca di trasmettere al gruppo ciò di cui ha veramente bisogno, puntando su interessi, curiosità, dubbi di chi si ha di fronte. Abbiamo subito stabilito con Liliana un clima sereno e amichevole: in poco tempo è riuscita a farci riflettere in senso critico su ogni argomento trattato, sconvolgendo a volte le nostre certezze. (...) Era un tipo di lavoro mentalmente faticoso: c'erano pochi attimi di respiro e ogni attività ed esperienza era legata a un'altra da un sottile filo conduttore da ricercare continuamente. Anche il semplice fatto di essere arrivati a sera quasi senza accorgersene è indicativo del nostro grado di coinvolgimento. Le giornate erano un susseguirsi di riflessioni nel grande gruppo attraverso brainstorming, discussioni, esperienze personali, dubbi, proposte, e lavori in piccoli gruppi con successive restituzioni da cui la nostra docente "prendevo spunto", rielaborandole alla luce della sua esperienza di lavoro nel laboratorio didattico a Pracatinat. Liliana ci ha proposto anche giochi, attività pratiche e osservazioni, non sufficienti però a rendere l'idea di come lavorano a Pracatinat (il poco tempo sarà sempre un nostro grande nemico) e sarei stata maggiormente soddisfatta se durante queste attività si fosse potuto sperimentare concretamente qualcosa in più, sfruttando l'ambiente meraviglioso che avevamo attorno, mentre il nostro lavoro si svolgeva prevalentemente al chiuso, in una grande aula. (...) In ogni caso, sono stati tre giorni intensi e faticosi, ma positivi e utili.

I tre giorni passati a Pracatinat con Liliana sono stati estremamente interessanti per i contenuti: mi hanno dato un sacco di idee per attività che si potrebbero fare con i bambini, insegnato a sviscerare qualsiasi attività per capirne il significato e stimolato molte riflessioni sul ruolo dell'educatore. Tutto era organizzato in tempi perfettamente scanditi e non c'era spazio per fare partire la mente e riflettere in solitudine sulle esperienze vissute (lavori di gruppo con risultati da esporre, lezioni in aula). (...)

Mi è piaciuta molto come esperienza, anche se forse non mi sono messa molto in gioco. Mi spiego meglio: tutto era organizzato perfettamente, non c'erano tempi morti e "fare quello che viene chiesto" è una cosa che mi riesce molto bene e non mi costa fatica (ho uno spiccato senso del dovere), per cui mi sono sentita a mio agio in questo tipo di organizzazione. Ci è stato illustrato un metodo di lavoro, molto logico e riproducibile; si è lavorato sul piano della razionalità e meno su quello delle emozioni. Ogni esperienza era seguita da una fase di riflessione e decostruzione: vivere l'esperienza e poi riflettere sull'esperienza per conoscere qualcosa di noi stessi. Una riflessione sulla riflessione: imparare a osservare con occhio critico e cercare di capire se è possibile essere oggettivi nell'azione di osservazione, poiché ogni osservazione passa attraverso la soggettività dell'osservatore. Abbiamo cercato di sviscerare i diversi livelli di conoscenza: si può osservare direttamente un fenomeno oppure osservare qualcuno che osserva un fenomeno o, ancora, osservare l'osservatore e ciò che ha imparato dalla sua osservazione. Le nostre osservazioni, non essendo oggettive, ci dicono più cose di noi stessi che delle cose osservate. (...) Liliana ci ha aperto le porte a questa modalità di riflettere sulle cose, di osservare i diversi punti di vista, di imparare non solo dalle attività fatte ma anche dalle modalità utilizzate per farle. (...) Quello di Pracatinat è stato un percorso difficile, poiché non siamo abituati a riflettere su tutto ciò che ci capita e sulle esperienze che viviamo, a interpretarne i significati e a rielaborare l'esperienza, ad attribuirle un senso e a trarne qualche conoscenza o una maggiore consapevolezza di sé. Lavorare nell'ottica della ricerca, contemplando sempre un momento di elaborazione dell'esperienza fatta, capire gli errori e cercare strade nuove, chiedersi sempre il perché, lavorare per obiettivi.

Abbiamo imparato ad ascoltare i nostri sensi, dando voce alle sensazioni vissute e agli stati mentali, apprendendo dall'esperienza e riscoprendo natura e ragioni di azioni e modi di agire e interagire solitamente dati per scontati. Ho imparato molto da questa esperienza. Ho imparato a riflettere. Ho imparato ad ascoltare me stessa e gli altri. A guardare ogni cosa da più punti di vista. A cambiare opinione e ruolo, mettendomi nella posizione di chi osserva e di chi viene osservato. È stato molto importante svolgere queste attività in gruppo, perché mi ha permesso di relazionarmi con gli altri componenti e imparare da essi, attraverso un continuo scambio di idee e opinioni, oltre che di esperienze, per chi ha già maturato un vissuto di educatore.

È stato fondamentale il contributo di Liliana nella nascita e nello sviluppo della consapevolezza del "nostro" gruppo in quanto tale, con una accettazione delle singole individualità da parte del gruppo come ricchezza di diversità e continuo rinnovo. Abbiamo svolto numerose attività di gruppo con una costante rotazione dei componenti, in modo da poter lavorare insieme in diverse situazioni. Al termine di ogni lavoro non venivano analizzati i contenuti elaborati ma si focalizzava l'attenzione sulle dinamiche del gruppo in quanto tale, elaborandone la struttura, i processi e le azioni. Questo tipo di lavoro fatto su di noi ci ha portato a riflettere e a porre più attenzione nei confronti dei gruppi con cui andremo a lavorare. Il lavoro individuale era ridotto a brevi riflessioni. Pracatinat ha lavorato sul gruppo e con ritmi molto simili alla nostra quotidianità. È stata per noi un'esperienza quasi "idilliaca", che ha aiutato lo sviluppo del gruppo.

Quello che più mi ha colpito è stato il modo con cui tentano di pungolare la sensibilità delle persone riguardo all'ambiente. Quello che viene proposto, infatti, è un metodo che permette di lavorare sulle motivazioni che determinano un comportamento, lasciando che sia il soggetto stesso a comprendere

dove sono gli errori e ad affrontare in modo più critico il proprio modo di approcciarsi all'ambiente. In definitiva non un codice di comportamento, ma un atteggiamento, un modo di porsi sulla base del quale agire. A Pracatinat l'idea di territorio è principalmente quella di un laboratorio dove "sperimentare" in prima persona, "errare" nel duplice significato di vagare, scoprire e contemporaneamente sbagliare, verificare, per accumulare conoscenza. Ci siamo imbattuti in un laboratorio nel quale si utilizzano come strumenti di lavoro e cambiamento proprio il dubbio, l'errore, l'incertezza, la provvisorietà delle soluzioni che non possono valere in ogni contesto.

Pracatinat ci ha messi in gioco puntando sulla dimensione del gruppo. Per arrivarci è stato determinante il puntuale utilizzo della meta-riflessione (su come abbiamo lavorato) dopo le riflessioni sull'esperienza (...). Abbiamo capito l'importanza, negli interventi educativi, dell'ottica di ricerca da parte dell'educatore riguardo a come gestire il proprio intervento, dell'efficacia di muoversi a partire da quello che si ha, delle domande legittime, del catturare le occasioni formative e le emergenze significative, dell'importanza di attivare risorse affinché non si tratti solo di educazione trasmissiva. Gli obiettivi di EA sono stati tradotti con il "mettersi in relazione con l'ambiente" e per far ciò occorrono altri processi di apprendimento (oltre a quello scientifico). La dimensione di gruppo (e l'abbiamo sperimentata su noi stessi) diventa il contesto privilegiato per la costruzione comune di conoscenza, per una progettazione dialogica.

La cosa più importante è stata scoprire che la costruzione della conoscenza passa per la conoscenza di sé (come può diventare tutto banale se non viene espresso nei modi opportuni), dei propri meccanismi, delle proprie rappresentazioni del mondo e rendersi conto che ognuno ha una diversa rappresentazione del mondo che corrisponde ad altrettanti stili di vita.

Le attività erano tutte legate da un filo logico e avevano lo scopo di dimostrare la forza che può avere la gestione del gruppo nelle attività educative. Noi stessi, aspiranti educatori presuntuosi e arroganti, siamo stati rivoltati come un calzino. Il comportamentismo non è educativo; creare un cittadino responsabile significa creare un cittadino per prima cosa cosciente di sé. È stata una lezione incredibile. Per la prima volta ho capito che l'educazione ambientale è un sacco di cose. Ho capito che per rendere un cittadino attivo, quindi responsabile, quindi con comportamenti corretti, non basta spiegare, insegnare, mostrare, ma occorre anche spiegarsi, mostrarsi, imparare.

Per un po' ho davvero pensato di aver sempre sbagliato nei progetti, nei rapporti con i docenti e, a un certo punto, anche nei confronti di me stessa. Poi, un po' alla volta, tutto ha cominciato ad andare al suo posto, il gruppo ha iniziato a prendersi cura dei suoi componenti e le condivisioni, le interazioni e il mettersi in gioco hanno fatto crescere il livello di consapevolezza. Il lavoro che stavamo facendo poteva portarci a condividere un modo nuovo di fare educazione ambientale (faccio una fatica enorme a parlare al singolare, tanto è scattata lassù una sinergia fortissima e un affiatamento carico di fiducia). Mentre un progetto rigido ha spesso l'adesione delle scuole perché ognuno sa già quello che deve fare, come lo deve fare e quando, nella progettualità partecipata la non definizione di queste variabili e la continua possibilità di aggiustamento mediata da tutti i partecipanti al progetto genera spesso paura e senso di abbandono; da qui il prendersi cura, il saper attendere, il lavoro "assieme", la continua meta-riflessione sulle esperienze via via acquisite.

5. Sperimentazioni educative tra terra e cielo

Organizzazione

Casa-laboratorio di Cenci, Amelia (TR).

Sono intervenuti

Franco Lorenzoni e altri operatori della Casa-laboratorio.

5. Sperimentazioni educative tra terra e cielo

L'esperienza vissuta dai corsisti durante il seminario residenziale a Cenci è stata per molti aspetti travolgente (chi accompagnava il gruppo ha annotato al rientro: "molti entusiasti, alcuni critici, altri non si pronunciano, altri ancora annuiscono; tutti ne parlano, la sentono, la stanno rielaborando").

Le attività proposte dalla Casa-laboratorio sono tipicamente finalizzate a favorire l'interiorizzazione di emozioni, sentimenti, conoscenze e ad amplificare la fiducia in se stessi e nel gruppo. Ogni momento del seminario ha avuto un senso preciso, spesso tenuto volutamente nascosto per dare la possibilità di sperimentare la pazienza di vivere, assaporare e scoprire le situazioni con tempi più lunghi. Il percorso formativo è iniziato con il cerchio intorno al fuoco e la narrazione dei miti a esso legati. L'attenzione è subito andata al valore simbolico di questo elemento: il calore della vita, la vicinanza, il riconoscimento degli altri come compagni di viaggio oppure, all'apposto, la fiamma dell'inquietudine che ci porta a cercare altrove risposte alla nostra voglia di conoscere.

L'interesse si è poi focalizzato su come osserviamo ciò che ci circonda e su come ci collochiamo in uno spazio vuoto per entrare in contatto con noi stessi, senza riempire ogni istante di silenzio con musica, radio, televisione, telefonino. Le attività sperimentate erano volte ad appropriarsi dello spazio, per muoverci dentro in modo consapevole, seguendo un ritmo dato: lo spazio come strumento per osservare le dinamiche relazionali (non si poteva rimanere ai margini né stare sempre vicini alla stessa persona). Gli elementi di riflessione usciti dalle attività sperimentate hanno portato a comprendere la parte rilevante svolta dal mediatore nell'aiutare il singolo e il gruppo ad esprimere il proprio modo di essere, di sentire, di vivere sensazioni ed emozioni, creando un clima positivo e valorizzando il comportamento libero (da paure, inibizioni, incertezze, disagi) sino alla conoscenza di sé e alla dimensione positiva dello stare insieme agli altri. Valorizzare le diversità permette l'integrazione, perché l'altro diventa portatore di una ricchezza che può essere messa in comune.

Contemplando la bellezza della natura è più facile riconoscersi parte di un tutto (la Terra) attraverso lo stupore, la meraviglia, l'emozione, i ricordi suscitati dalle esperienze proposte (la visione del cielo stellato, l'attesa del tramonto dentro un noceto, la cena sotto un albero nel bosco, l'attesa dell'alba, la ricerca dell'acqua, la veglia accanto al fuoco mentre gli altri dormono). L'idea di fondo è che una tale modalità di approccio all'ambiente, rispetto a quelle puramente razionali, possa essere in grado di ricucire lo strappo tra uomo e territorio. Il rischio, forse, è quello di subire lo scarto tra la realtà quotidiana e l'atmosfera un po' trasognata che si respira a Cenci: l'importante è non confinare le esperienze magiche (così molti bambini definiscono ciò che hanno vissuto a Cenci) in una dimensione lontana e limitata nel tempo, ma cercare in ogni situazione quel po' di magico che essa nasconde.

Franco Lorenzoni

Chi apre e chi chiude le porte della percezione?

“Se apri le porte della percezione ogni cosa si presenterà così com’è: immensa”. Così pensava William Blake. Nel cercare di costruire percorsi di educazione ecologica e ambientale ho sempre pensato che fosse necessario partire dalla percezione, ma questo solleva molti problemi.

Presento qui alcune riflessioni sulle difficoltà e le possibilità che ho incontrato nel tentare di aprire le porte della percezione partendo dalle mie esperienze educative come maestro elementare e come animatore della Casa-laboratorio di Cenci.

Un anno tra le nuvole

Lo scorso anno, a Giove, tutto è nato da una osservazione casuale. Stavamo nel paese vecchio sdraiati a terra a pancia all’aria e guardavamo il cielo. Il vento faceva apparire e sparire, dietro alle linee delle case, nuvole bellissime delle più varie forme. Ho chiesto ai bambini della quarta elementare in cui lavoravo di non cercare oggetti nelle forme delle nuvole, che è cosa che siamo abituati a fare, ma di provare piuttosto a dare nomi ai diversi *tipi* di nuvole che vedevamo in cielo.

Il compito non era facile e non tutti hanno capito cosa cercare. Poi Mattia ha cominciato e altre bambine e bambini hanno proseguito: nuvola *tozza tozza*, nuvola *fina fina*, nuvola *grattugiata*, nuvola *attaccaticcia*, nuvola *trasparentella*, nuvola *quasi niente*...

Dopo avere dato nomi ai diversi tipi di nuvole, abbiamo cominciato a cercare di evocarle con i nostri corpi, attraverso improvvisazioni di movimento. Abbiamo poi cantato e giocato con le rime, perché è evidente che “la nuvola attaccaticcia, più la stacchi e più si appiccica”. Insomma abbiamo cercato di diventare amici delle nuvole dedicando loro molto tempo.

Ciò che più ha aiutato la costruzione di questa amicizia, tuttavia, è stato il lavoro del *libricino nuvoloso* che si è rivelato, per me, un’importante scoperta. Superando qualche remora e pigrizia, dopo averne discusso in classe, avevamo infatti deciso di dedicare alle nuvole almeno cinque minuti ogni giorno, per cento giorni. Cinque minuti di concentrazione quotidiana non sono pochi e non è facile mantenere un appuntamento per oltre tre mesi.

Per aiutare le bambine e i bambini in questo compito prolungato nel tempo, che poteva anche apparire un po’ assurdo, insieme alla mia collega Roberta Passoni abbiamo preparato per ciascuno di loro un piccolo *libricino nuvoloso* di cento pagine, su cui ciascuno è stato invitato ad annotare ogni giorno, con frasi e disegni, un dettaglio annuolato raccolto dai suoi occhi nel cielo in una data ora, con una certa luce.

I bambini hanno preso molto sul serio il compito e hanno veramente guardato le nuvole quasi ogni giorno, in molti casi più volte nello stesso giorno. Certo, ci sono stati momenti di noia, di stanchezza. La ripetitività della consegna in certi periodi sottraeva curiosità. Eppure ciò che a me pare più interessante di questo esperimento sta proprio nell'esserci dati tempo di andare oltre la noia, oltre la ripetitività meccanica di una osservazione obbligatoria e riscoprire inaspettatamente, un giorno, uno stupore del tutto nuovo verso "una nuvola molto grande", come quella osservata da Jacopo, che "si spezzetta e diventa molte nuvole solitarie", o verso "la nebbia" che per Giacomo "è un paese perché è grande" ed "è la madre di tutti noi perché quando c'è lei mi sembra di essere avvolto tra le sue braccia ed è tutto per noi".

Eleonora all'ottantaseiesimo giorno annota: "oggi sono riuscita a rivedere la mia nuvola". Rachele scrive: "le nuvole, quando piove, sono come musicisti". E Sabrina, guardando dal paese la valle del Tevere, osserva: "le nuvole scendono piano piano. Sono arrivate persino basse più giù dell'orizzonte, sembra mare con gli scogli ed è come se io ora stessi nuotando. Oggi il cielo è marino".

Non credo che le bambine e i bambini di Giove siano particolarmente propensi a questi *pensieri nuvolosi* per via del nome del loro paese, che evoca il dio adunatore di nubi. Penso piuttosto che la durata e la costanza di questo appuntamento con il cielo abbia offerto loro la possibilità di stabilire una relazione intima, vitale e autentica con un elemento del cosmo.

Mi tornano alla mente, a questo proposito, le parole scritte da Cesare Pavese nell'avvertenza che precede i *Dialoghi con Leucò*:

L'inquietudine è più vera e tagliente quando sommuove una materia consueta. Qui ci siamo accontentati di servirci di miti ellenici data la perdonabile voga popolare di questi miti, la loro immediata e tradizionale accettabilità. Abbiamo orrore di tutto ciò che è incomposto, eteroclito, accidentale e cerchiamo, anche materialmente, di limitarci, di darci una cornice, d'insistere su una conclusa presenza. Siamo convinti che una grande rivelazione può uscire soltanto dalla testarda insistenza su una stessa difficoltà. Non abbiamo nulla in comune coi viaggiatori, gli sperimentatori, gli avventurieri. Sappiamo che il più sicuro - e più rapido - modo di stupirci è di fissare imperterriti sempre lo stesso oggetto. Un bel momento questo oggetto ci sembrerà - miracoloso - di non averlo visto mai.

L'idea di frequentare a lungo lo stesso elemento e di insistere a lungo su una stessa difficoltà mi accompagna da molti anni, perché credo che l'educazione alla percezione sia alla base di ogni pratica e tentativo di educazione ecologica. Viviamo, infatti, nella condizione paradossale in cui possiamo trascorrere la vita intera senza *vedere* mai la natu-

ra, senza accorgerci che il sole, le nuvole e il vento sono alla base della nostra sopravvivenza.

Non è che non li guardiamo mai, gli elementi naturali del paesaggio. Ciò che manca sempre più è la possibilità di una intimità, di una relazione profonda e necessaria con la terra e con il cielo. La mancanza di quella familiarità che mi porta a dire, d'un tratto, guardando la curva del naso di mio padre che somiglia alla mia: se lui non ci fosse io non sarei qui. Nel nord del mondo i bambini, e anche noi adulti delle generazioni del dopoguerra, non leghiamo più alla nostra sopravvivenza lo sguardo verso alberi e animali perché non abbiamo conosciuto la fame. Se riandiamo verso la natura è per godere l'estetica di un paesaggio o magari, in cerca di emozioni forti, per sfidare il rischio in cima alle montagne o nel profondo del mare.

Ben diverso è il rapporto con la natura in tutti quei luoghi del mondo dove la sopravvivenza è ancora legata alle incerte alternanze di siccità e monsoni.

Per millenni innumerevoli culture contadine in tutto il pianeta hanno accettato e assunto la parentela con la natura come necessità inequivocabile. Hanno provato in mille modi ad ascoltare la terra e a sondare le imprevedibili umoralità del cielo. Hanno avuto timore della natura, talvolta terrore, e per questo l'hanno narrata, esaltata e resa oggetto di culto. Di questa relazione ritualizzata con i diversi elementi del cosmo possiamo incontrare le tracce nei luoghi dove tutto ciò ancora esiste e nei corpi che quella parentela l'hanno vissuta nella loro carne.

Ma noi, figli dell'Occidente che da oltre due secoli si è allontanato e *liberato* dalla natura, come possiamo riscoprire che il legame con la natura è strutturalmente inscindibile e che, come diceva Capo Seattle centocinquanta anni prima del movimento di Seattle, i fiumi sono nostri fratelli?

La mia ipotesi è che il problema sia innanzitutto percettivo e che è a partire dal modo in cui guardiamo e dalle immagini che in noi suscita la natura che possiamo provare a *fare la pace con il pianeta Terra*, come auspicava Alexander Langer.

Il secolo del cinema e della televisione

Se affrontiamo i problemi percettivi non possiamo non fare i conti con le modificazioni degli ultimi decenni. È appena terminato il secolo del cinema e della televisione e i bambini con i quali lavoriamo hanno già incorporata a sei anni una quantità straordinaria di ore trascorse in compagnia di diverse tecnologie audiovisive. Compagnia che ha generato mutamenti profondi nelle loro facoltà percettive. In modo semplice e banale mi viene da dire che troppo audiovisivo fa male. Fa male alla percezione e alla sua sorella amante d'avventure, che è l'immaginazione.

Questo inverno, mentre ero nel bosco dopo il tramonto, mi è tornato alla mente un racconto indiano che ci aveva narrato anni fa Nora Giacobini. Con un gruppo di parteci-

panti a un laboratorio sulla narrazione proposto nella Casa-laboratorio di Cenci, avevamo deciso di attendere il lento arrivo della notte sostando, ciascuno di noi, vicino a un albero che avevamo scelto in precedenza. C'era chi si era sdraiato abbracciando le sue radici, chi lo toccava con la schiena, chi si era arrampicato sui suoi rami. La storia che mi è tornata in mente cominciava così: "Tanto tempo fa, quando gli animali e le piante parlavano, Daino rosso..."

Per molto tempo ho pensato che l'inizio icastico di quella narrazione dicesse una grande verità sui mutamenti intervenuti nel tempo ma adesso, vicino a quell'albero oscillante nel vento, che si apprestava a lasciare l'inverno, ho pensato che non era vero, che non era così. Le piante e gli animali, le montagne, i fiumi e le stelle parlano, parlano ancora. Il problema è che parlano molto piano, parlano sottovoce. E siccome c'è veramente poco silenzio nel mondo in cui viviamo, nessuno le ascolta.

Per ascoltare chi parla sottovoce, per ascoltare chi abbiamo il sospetto che non parli affatto, abbiamo bisogno di tempo, di quiete e di un grande silenzio. Abbiamo bisogno, infatti, non solo di silenzio intorno a noi, ma anche e soprattutto di silenzio dentro di noi. Abbiamo bisogno di abbassare decisamente l'audio del nostro computer mentale perennemente acceso.

Il silenzio in cerca di amici

Noi adulti, per pigrizia mentale, pensiamo che i bambini abbiano difficoltà a sostare nel silenzio. Ma nella mia esperienza è vero il contrario, perché bambini e ragazzi, quando gli si propone il silenzio non come punizione ma come possibilità, come territorio da esplorare, sono in grado di accostarvisi e di sostarci a lungo, sapendosi stupire. Lo dico perché da tanti anni cerco il silenzio nelle proposte educative che sperimento a scuola e perché frequentemente lo propongo come strumento e contesto delle nostre ricerche. Non mi era mai capitato, tuttavia, di parlarne in classe esplicitamente. Solo una volta, quest'autunno, dopo un breve cammino silenzioso tra gli alberi di un giardino abbandonato in cui amiamo molto andare, ho chiesto alle bambine e ai bambini della quinta elementare di scrivere qualcosa sul silenzio. Riporto alcuni frammenti comparsi nei loro testi perché mi hanno dato molto da riflettere:

Il silenzio è un sogno, un rilassamento, una canzone che noi non riusciamo a sentire (Nicole). Il silenzio è come l'ombra (...). Secondo me l'ombra di qualunque essere vivente è il silenzio in persona (...). Il silenzio è una cosa speciale che non si può raggiungere anche se lo abbiamo vicino (Giorgia). È difficile da descrivere perché si vede solo con le orecchie. (...) Il silenzio ti segue ovunque tu vada (Nicolò). Per me è il comandante della nostra vita perché, quando un bambino nasce, piange e quando un anziano muore, lì c'è sempre silen-

zio (Veronica). Il silenzio vive ma poi muore, vive e muore come quando un uccello cinguetta e poi puf, totalmente silenzio (Lorenzo). Il silenzio è un vuoto, un buco, è il nulla. È difficile cadere nel buco del silenzio perché non devi essere concentrato in nulla, solo nel silenzio. Il silenzio per me è ogni angolo di una stanza, di un prato, in ogni centimetro c'è il silenzio. Non si sente solo con l'udito, ma anche con il corpo e l'anima quando è dentro di te. Non è molto semplice ascoltarlo perché ci devi mettere il sentimento e la forza. Il silenzio ha una strada, ma non è molto facile prenderla e non è facile seguirla (...). Il silenzio per me è una cosa indescrivibile e io credo che non sono mai stata in un vero silenzio (Sabrina).

La straordinaria autenticità e serietà delle parole di Sabrina, come quelle degli altri bambini, mettono in evidenza tratti assai profondi dei loro caratteri. Mostrano quanto il silenzio possa metterci in comunicazione con la vastità del mondo e, al tempo stesso, ci faccia da specchio. A queste immagini Alessio ha aggiunto una considerazione che mi è parsa particolarmente interessante:

Il silenzio è grandissimo, quasi quanto tutto il pianeta e se tu riesci a vederlo sparisce. Io e tutti gli uomini siamo sempre in debito con il silenzio. Qualcuno di noi dovrebbe stare sempre zitto e fermo per essergli amico, ma nessuno si vuole offrire volontario e così il silenzio rimane senza amici.

Alessio non ha certo la minima nozione di cosa sia la mistica e ignora l'esistenza di eremiti e monaci di diverse religioni o degli swami che, in India, dedicano la loro vita intera alla concentrazione silenziosa. Eppure Alessio ha pensato che il silenzio ha bisogno di amici e ha formulato intuitivamente l'ipotesi che nella società è bene che ci sia qualcuno che si prende cura del silenzio, anche per gli altri. Vorrei prendere sul serio questa intuizione di Alessio sul silenzio senza amici perché penso che nel nostro continuo sfuggire il vuoto del silenzio rischiamo di perdere delle cose essenziali.

In che lingua parla la natura?

Un problema del tutto diverso, pur collegato a questo, riguarda la lingua della natura. Animali, piante, stelle, fiumi e montagne probabilmente parlano altre lingue, dunque il problema della traduzione diventa essenziale.

Oltre quattro secoli fa Galileo Galileo sostenne che i numeri e le figure geometriche erano la lingua della natura o, meglio, la lingua con cui noi si poteva intendere la natura. L'idea era straordinariamente interessante e si è rivelata assai efficace per interpretare, prendere possesso e asservire ai nostri fini la natura. Mi sembra abbia funzionato

meno nell'altro verso, nello sviluppare la nostra capacità di ascolto verso le *ragioni* della natura e dei suoi equilibri. Siamo stati e diventiamo ogni giorno più abili nel vivisezionare il cosmo e gli esseri viventi usando la biologia, la matematica, la fisica, la chimica, ma c'è una disciplina, un linguaggio, un paradigma, un pensiero capace di dare voce alla infinite connessioni mute che rendono vivo il vivente? Non credo che questa sia una questione poetica e tanto meno sentimentale. Riguarda la possibilità concreta di educare ed educarci ad abitare la nostra casa, a vivere in contatto con il nostro pianeta senza distruggerlo.

Un secolo fa Cezanne lanciava un curioso allarme: "Precipitatevi, perché ogni cosa sta per scomparire". Da pittore, forse lo preoccupava la precarietà della relazione tra lo sguardo e un mondo che stava mutando precipitosamente. E adesso, che della permanenza delle cose nel tempo non abbiamo più nemmeno l'ombra del ricordo, quanto velocemente ci dovremmo precipitare?

Per contrasto, probabilmente, ci dovremmo piuttosto fermare. Per avvicinarci alla natura oggi, infatti, credo sia indispensabile creare situazioni in cui sia possibile abbassare il volume dell'audio cercando di arrivare a uno sguardo silenzioso.

Sguardi senza audio e parole senza video

Parallelamente a questa ricerca di sguardi senza parole, penso che possa essere di grande importanza curare delle occasioni in cui si possa incontrare la voce senza immagini. Quando si ascolta una fiaba raccontata nell'oscurità non c'è nulla da vedere, c'è solo da ascoltare.

Allora il calore e i colori della voce diventano tramite di avvicinamento verso mondi da immaginare solitariamente. Mondi che nascono tutti dentro al corpo di chi ascolta. Questa straordinaria pratica di immaginazione è di importanza vitale nell'infanzia perché alimenta e nutre le facoltà immaginifiche di ciascuno che, nei primi anni, nascono fragili e troppo spesso si avvizziscono rapidamente, perché assediate come le piante accerchiate dai processi di desertificazione. Paradossalmente, infatti, pur vivendo noi completamente immersi nella società dell'immagine, abbiamo ben poche pratiche, contesti e strumenti che ci aiutino a prenderci cura del nostro immaginario.

La capacità, propria dell'infanzia, di *delirare* sugli oggetti. *Delirare* nel senso di vedere oltre le apparenze, nel senso di giocare liberamente con le forme trasformando la sedia in un'astronave e la coperta in un orso, oggi non trova echi sufficienti nel mondo. La scuola, con le sue artificiali separazioni tra sensibilità e immaginazione individuale da una parte e conoscenze oggettive dall'altra, troppe volte si mostra incapace di ascoltare e prendere sul serio gli *altri mondi* dei bambini.

Nella ricerca su come arginare questa sordità distruttiva che troppe volte avvilisce le relazioni educative, penso che la visione senza parole, insieme alla voce senza visione,

aprono interessanti possibilità di attivare, percepire e amplificare la propria immaginazione. La percezione del mondo, infatti, si sviluppa sempre in connessione con la percezione interna di noi stessi. È l'intreccio tra queste due percezioni che ci permette di *creare altri mondi* o di costruire le nostre *rappresentazioni e interpretazioni della realtà* attraverso intuizioni, modelli, ipotesi o *narrazioni del mondo*, che è il modo con cui Gregory Bateson chiama le conoscenze scientifiche.

La costruzione delle casette e il canto rumeno di Silvia

Geo-grafia è una parola a due gusti, che nomina lo scrivere e la terra. Per cercare di capire cosa vuol dire “scrivere la terra”, cioè trasformarla e poi raccontarla, un anno abbiamo deciso di scegliere un luogo protetto, cioè il giardino all'italiana privato e in stato di abbandono che si trova sotto la nostra scuola, e di andarci con regolarità almeno una volta a settimana.

Lì ho chiesto ai bambini di rispettare una unica regola, che consiste nel costruire solitariamente, incontrarsi e anche collaborare senza mai usare le parole. Questo loro operare silenzioso, infatti, favorisce molto la concentrazione. Ho quindi proposto loro di costruire delle *casette* con i materiali naturali di cui era ricco il giardino: pietre, rami, foglie... Questa attività li ha così presi che *andare alle casette* è stata, per tutto l'anno, la loro richiesta più insistente.

Una volta che questo luogo è divenuto loro familiare abbiamo cominciato, con discrezione e parsimonia, a *utilizzarlo didatticamente*. Ci tenevo che potesse divenire *anche* un luogo di *apprendimenti formali*, ma senza esagerare, perché tenevo a che non perdesse la sua caratteristica che lo faceva vivere ai bambini più come *casa* che come *scuola*.

Così lo abbiamo misurato, calcolando angoli e distanze dei loro alberi e delle loro casette a partire da un punto di riferimento centrale, ne abbiamo disegnato una cartina in scala e poi un plastico in legno, e infine lo abbiamo nominato. Dopo una lunga discussione i bambini hanno infatti deciso di chiamare questo loro territorio *Mistero*.

In seguito, mentre leggevamo le storie degli uomini primitivi, abbiamo acceso un fuoco e sperimentato come scrivere con il carbone; poi, mentre ragionavamo sul culto dei Lari praticato dagli antichi romani e un ospite di Bali ci ha raccontato delle offerte agli antenati che si compiono nelle case della sua isola, ogni bambino ha voluto costruire nella sua casetta un piccolo altare da dedicare a nonni e bisnonni. Insomma le *casette* ci hanno accompagnato per tutto l'anno e non è stato certo un caso che quando hanno dovuto scegliere dove accogliere dei bambini napoletani, nostri ospiti tre giorni per un progetto di gemellaggio, i bambini hanno scelto di accoglierli ospitandoli a *Mistero*.

In questo luogo sono accadute molte cose di grande valore. La più significativa per me riguarda Silvia, una bambina rumena della nostra classe, arrivata in Italia quest'anno. Nei primi mesi, non capendo bene quello che stavamo facendo, Silvia ha reagito

costruendo un suo mondo parallelo. Così, per gran parte del tempo scolastico, muoveva piccoli oggetti, disfavava, masticava, gettava a terra, raccoglieva e collezionava sopra e sotto al suo banco le cose più varie.

Osservandola con l'attenzione e il rispetto che credo debbano meritare tutti gli ospiti stranieri appena arrivati, e in particolare gli ospiti bambini, ho cercato a lungo, invano, di farla entrare nelle nostre attività e conversazioni, visto che aveva cominciato abbastanza rapidamente a comprendere la nostra lingua. Non c'è stato niente da fare: per molte settimane ho collezionato una serie di fallimenti.

Poi, un giorno di dicembre, quando scendemmo come nostro solito nel giardino privato abbandonato, a cui si accede attraverso la scala antincendio della scuola, ho visto Silvia per la prima volta completamente assorta nel fare ciò che anche gli altri facevano. Anche lei, infatti, ha cominciato a costruire la sua *casetta*.

Dopo più di un'ora di costruzioni silenziose, quando abbiamo cominciato a organizzare visite reciproche e a raccontarci cose delle nostre case, a un certo punto è arrivato il momento di andare tutti insieme a visitare la *casetta* di Silvia. Fin dall'arrivo siamo stati tutti molto colpiti dalla cura e dalla ricchezza delle composizioni che aveva saputo fare la nostra ospite straniera. Ed è stato allora che Silvia, sorprendendoci, ha cominciato a cantare in rumeno e ci ha chiesto di imparare una *sua* canzone. Ascoltando la sua voce, voce che quasi mai si era fatta sentire quando cantavamo le *nostre* canzoni di diverse culture e tradizioni, mi sono profondamente commosso.

Ho voluto raccontare questo episodio perché mi ha fatto riflettere. Perché Silvia osasse presentarsi come propositiva agli altri, a *tutti* gli altri bambini, c'è stato bisogno che una sua qualità, quella di *giocare* con la composizione degli oggetti, fosse *riconosciuta*, e che questo avvenisse nel contesto di un viaggio immaginario verso la propria casa. Un viaggio che evidentemente aveva attivato in lei il desiderio di condividere con gli altri bambini della classe una propria memoria intima come quella che vive nel canto. *Cantare, giocare e immedesimarsi in una parte* sono azioni che in diverse lingue si condensano nel suono di una sola parola: *jouer, spilen, play*. Varrebbe la pena ricordarlo quando ragioniamo su ciò che è essenziale praticare nella scuola di base.

Abitare i luoghi educativi

L'altro motivo per cui mi sono commosso di fronte al *canto della casetta* di Silvia è più personale. Da anni il centro della mia ricerca ruota attorno al tema dell'*abitare i luoghi educativi* e ho fondato e vivo in un centro di educazione ambientale nella campagna di Amelia, in Umbria, che si chiama Casa-laboratorio di Cenci. Lì sperimentiamo dal 1980 percorsi ecologici, incontri interculturali e intrecci tra arte ed educazione, fondando sulla residenzialità e i tempi lunghi la possibilità di incontro con se stessi, con la natura e con gli altri.

Forse anche per questa esperienza sono sempre più convinto che le scuole, per diventare spazi ecologici e luoghi di elaborazione e creazione culturale, devono essere prima di tutto *abitate* nel senso pieno del termine. Devono essere luoghi diversi e riconoscibili, dove chi trascorre parti rilevanti del tempo della propria infanzia possa sentire la propria presenza, lasciare tracce dei propri percorsi, riconoscersi. Se andiamo a trovare qualcuno a casa, immediatamente il luogo ci racconta una storia, spesso un intreccio di storie. Perché le scuole, in particolare le medie e le superiori, sono così spesso anonime, simili e intercambiabili?

Credo che questo derivi da una generale mancanza di ascolto, da una difficoltà che abbiamo, noi insegnanti, di essere ricettivi e attenti alle differenze, alle particolarità, ai caratteri di coloro a cui pretendiamo di insegnare.

Certo, ascoltare richiede tempo e pazienza. Richiede scelte, anche radicali, su cosa fare e, soprattutto, su cosa non fare. La costruzione nella classe di un tessuto narrativo in cui tutti, prima o poi, possano trovare il loro spazio è difficile. Inoltre la pratica di conversare con i bambini, proporgli esperienze e questioni aperte, lasciarli formulare ipotesi, educarli al contraddittorio e all'ascolto reciproco è sapere artigiano che ben poche scuole magistrali o università insegnano.

Eppure sono convinto che è il sapere di cui più hanno bisogno bambini e ragazzi, perché è quello nel quale si può radicare la difficile costruzione di una cultura della convivenza. A navigare su *Internet* si impara anche a casa, mentre per *metterci in gioco*, per scoprire chi siamo abbiamo bisogno del confronto con chi è altro da noi. Elias Canetti ricordava che il più grande insegnamento ricevuto da sua madre era il senso della *vastità*. Sempre più ho l'impressione che, immersi in un mare di informazioni televisive e telematiche e consumatori di quantità illimitate di giocattoli, i bambini siano in realtà costretti a vivere in un mondo angusto.

Per uscire da questa angustia forse proprio le difficoltà e la fatica delle differenze culturali può esserci di aiuto. Può aiutarci a ricordare che il mondo non si limita al nostro piccolo mondo.

Lo spazio della mente

A proposito dei tentativi di *educazione alla vastità* degli sguardi, mi torna spesso in mente quanto scrisse Simona alla fine della sua quinta elementare:

La cosa più importante e più bella per me è guardare il cielo. La prima volta che ho guardato il cielo io ho osservato Orione. Io mi ero messa al balcone, seduta per terra, e guardavo per riconoscere quella costellazione, quando la vidi mi fissai a guardarla... Col passare del tempo, poi, imparai a vedere le distanze tra l'orizzonte e la luna. Poi ad osservarla tutte le sere. Ad un certo pun-

to andavo sul balcone e la guardavo. Adesso la luna non la osservo quasi mai, però la vedo sempre.

Certamente non è vero che Simona ha guardato il cielo la prima volta quando ha osservato Orione. Infinite altre volte ha sicuramente visto le stelle. Eppure quel vederle senza riconoscerle forse per lei non era guardare. Viene fuori così, dalle parole di Simona, uno dei problemi della percezione: guardare è sempre *riconoscere*?

Simona non si ferma qui. Racconta del suo osservare, del suo distinguere, misurare e calcolare. Del suo guardare e riguardare ogni sera. Il suo sguardo conquista la luna o forse, e noi non lo sapremo mai, è la luna che conquista il suo sguardo. Certo è che dopo questo osservare pieno di ragionamenti Simona, a un certo punto, interrompe il compito affidatole dalla scuola. Cosa resta? Resta che Simona, pur senza osservarla, ora la luna la vede sempre. Tra la luna e Simona è nato un rapporto perché la luna ora sa qualcosa di più di Simona: sa di essere vista.

Discutendo dello spazio della mente alcuni bambini l'anno precedente, in quarta elementare, sostenevano che dentro la mente può entrare sì, ogni cosa, ma in miniatura, altrimenti non ci sarebbe posto.

Dopo giorni di appassionata discussione e descrizione dei particolari di questo mondo rimpicciolito che viaggia al nostro interno, Gianluca sbaraglia in un istante ogni precedente ipotesi con la domanda elementare: "E l'infinito? Come può la mente far entrare dentro l'infinito?". Gianluca spiega e, mentre spiega, guarda fisso con i suoi occhi celesti fuori dalla finestra, in una direzione indefinita del cielo terso di una giornata limpida di inverno. Come può rapprendersi, arrotolarsi e rappresentarsi in miniatura l'infinita lunghezza che evoca il gesto dei suoi occhi?

Tutti restiamo un po' sconcertati e la tesi dell'universo interno in miniatura crolla. Di nuovo non sappiamo nulla su *come* il mondo possa entrare in noi, passando attraverso le misteriose finestre circolari che si aprono sotto la fronte di ciascuno di noi.

Su *cosa* entra, invece, la discussione ci offre qualche spunto. I bambini di Giove, piccolo paese umbro che si affaccia sulla valle del Tevere, descrivono come vedono Roma da lontano. Immaginano di vederla da una ipotetica collina e affermano: "Da lontano è piccola... sembra Giove". E ancora: "Quando vado a San Pietro e vedo tutte quelle statue lassù in fila, da lontano non mi accorgo che sono statue e credo che siano i merli del castello di Giove". Come dire, qualunque cosa io vedo la vedo in quanto è simile a ciò che sempre vedo: il mio paese.

Mi torna in mente, a questo proposito, un bellissimo brano delle "Città invisibili" di Italo Calvino. Nella scommessa di raccontarsi all'infinito cose viste nel mondo, Marco Polo cede di fronte a Kublai Kan, imperatore della Cina.

Era l'alba quando disse:

- Sire, ormai ti ho parlato di tutte le città che conosco.

- Ne resta una di cui non parli mai.

Marco Polo chinò il capo.

- Venezia, - disse il Kan.

Marco sorrise. - E di che altro credevi che ti parlassi?

Venezia di Marco Polo, come Giove dei bambini di Giove, è la *prima città* da cui partire. La città implicita che forse accompagna sempre il nostro sguardo, qualsiasi territorio sia esso destinato a solcare.

Ma quando ci accingiamo ad esplorare territori veramente altri cosa accade? Cosa accade, ad esempio, quando rivolgiamo i nostri occhi al cielo? Qual è la città del cielo da cui possiamo intraprendere un viaggio che permetta al nostro sguardo di naufragare nel mare quieto e vuoto che sovrasta la terra?

Del sapere del cielo, accumulato dall'esperienza di centinaia di generazioni di osservatori attenti, da navigatori, pastori, esploratori, astronomi, astrologi e contadini non ci è rimasto nulla, perché si tratta di un sapere che è possibile tramandare solo per via diretta, attraverso esperienze concrete condivise, per via iniziatica, per parole dette e non scritte. Resta, come unica testimonianza di quella ricchezza del guardare, il linguaggio del mito, un linguaggio che ha creato immagini capaci di ricongiungere e leggere, nei punti luminosi sparsi nell'oscurità del cielo, personaggi e storie i cui intrecci risalgono a un passato primordiale.

Simona riconosce le sue prime sette stelle in cielo chiamandole col nome di Orione perché pensa e ricorda il gigante di cui io le ho narrato la storia. Se fosse questa antichissima del mito, una città comune da cui partire per orientarsi nel cielo, per osservare fenomeni e cicli che si avvicinano sulla terra?

Mito e stupore, perseveranza e viaggio

Abbiamo già visto quanto la perseveranza dell'osservare a lungo il medesimo oggetto o del frequentare con costanza lo stesso luogo possa aprirci allo stupore. Ma c'è un altro stupore che dobbiamo prendere in considerazione. Lo stupore evocato da Wim Wenders, il regista tedesco che, a proposito della frontiera, scrive:

Per ognuno di noi ci sono cose più intense di altre. Ora, passare una frontiera o trovarmi in un posto dove non ero mai stato prima, mi dà (come a chiunque altro) una più intensa sensazione di ciò che sto facendo. Perché lo sto facendo per la prima volta. In altri termini, la percezione dipende da quanto uno si concede di percepire: dipende dal proprio stato d'animo, dalla propria ricettività. E credo che i sensi di chiunque siano più all'erta durante un viaggio o

in una nuova situazione. Attraversare le frontiere ti dà come la sensazione di perdere i preconetti.

Ho sempre amato lo stretto rapporto che c'è tra movimento (motion) ed emozione (emotion)... In realtà è il cinema stesso che è viaggio, ricerca, movimento. La vita stessa è ricerca di un punto fermo. E quando si crede di averlo raggiunto non si è e non si sa ancora nulla. E bisogna ricominciare a muoversi.

Quello proposto da Wenders sembra un modo opposto di ricercare rispetto a ciò di cui parlava Cesare Pavese. Uno parte dall'emozione legata al muoversi continuo, l'altro dall'immobilità vigile e attenta. Questi modi diversi sono certamente legati agli strumenti espressivi utilizzati, perché scrivere è diverso che filmare, ma forse ancor più derivano dagli stili differenti e dalle esperienze di vita diverse in cui i due stili affondano le loro radici.

Eppure vorrei proporre, vorrei azzardare in prima approssimazione, un viaggio e una ricerca su come gli occhi possano viaggiare nel cielo e incontrare le particolarità della terra che tenga conto di ambedue le indicazioni.

Ritrovare la quiete di uno sguardo aperto, riscaldato da una attitudine mentale percettiva, sgombra di preconetti, non contratta dall'ingorgo di molteplici domande assillanti. Non è facile per gli adulti, e neppure per i ragazzi.

Spesso alcune attività corporee precise e definite, come camminare con un certo ritmo, girare lentamente su se stessi al momento del tramonto, mantenere il silenzio e la concentrazione aiutati dall'immobilità del corpo, sono stati tramite necessari non per fomentare una sorta di sentimentalismo mistico di maniera, che cerchiamo in ogni modo di evitare, ma per allargare e rendere più sottile e pura la percezione e la coscienza e imparare a guardare, semplicemente guardare, i fenomeni elementari che si svolgono attorno a noi.

“Fissare imperterriti sempre lo stesso oggetto”, come consiglia Pavese, quasi sempre provoca stupore, anche se quell'oggetto è il sole che sorge o le nuvole che si sfrangiano nel vento. Sono cioè, quegli elementi che prima e più di ogni altro governano il variare della luce dal giorno della nascita. Eppure “bisogna attraversare una frontiera” per avere la “sensazione di perdere dei preconetti”.

E la frontiera, probabilmente, è nel cuore della nostra mente, laddove le conoscenze si sono condensate e spesso ossificate.

Ciò che stiamo sperimentando è se e come azioni precise rivolte alla ricerca di una sincronia tra noi e il mondo, data dalle nostre percezioni sensoriali, possano aiutare a guardare, a distendersi, a decontrarre l'io che cerca affannosamente nomi e spiegazioni. Riescano a lasciare tempo a cielo e terra di insegnarci qualcosa. Il punto da cui è partita molte volte la nostra ricerca e la sua forma più intima hanno un nome comune: l'attesa.

Un movimento che ha radice nel cielo

Guido, un ragazzo di 13 anni, con grande precisione ha raccontato in cosa è consistita per lui l'esperienza di un campo scuola vissuto a Cenci:

All'inizio ci tolsero il tempo dell'orologio e la misura delle strade di città. Restava il sole e i boschi. Restava il cielo e gli animali. Restava la libertà e la curiosità. Restava la luce ed è stata la prima cosa che abbiamo sfruttato guardando, guardando, guardando.

Abbiamo visto il cielo, abbiamo visto il sole, abbiamo visto noi e gli altri, le stelle ed era già troppa roba, troppa. Forse per questo pochi sono riusciti a pensare che prima dell'universo non c'era niente. Io credo che fosse così ma poi, forse perché c'erano troppe cose nel cielo e sulla terra, anche a me mi apparve impossibile.

Quel pomeriggio, nella palestra avevamo illustrato la nostra idea sull'inizio dell'universo; io pensai: tutto gira, tutto si muove. Chi ha dato il movimento iniziale per la nascita dell'universo? E ho rappresentato una trottola variopinta. Forse era per rappresentare graficamente il moto, forse era il mio amore per i giochi e i colori che me lo aveva ispirato, ma fu allora che pensai, guardandola bene, che era la materia che era nata dal moto e non il contrario.

Ma prima che cosa c'era? Alla fine eravamo quasi tutti convinti che non c'era il niente e io pensai che non ci poteva essere qualcosa nello spazio e nel tempo perché ogni cosa nello spazio e nel tempo deve nascere da qualcos'altro. E allora c'era qualcosa senza spazio e senza tempo: Altro. A questo punto è impossibile pensare di porsi domande su Altro, perché non lo conosciamo, ma si può pensare cosa ci unisce a quest'Altro, che forse è ciò che molti chiamano Dio. Se la materia nasce dal movimento è il movimento che ci unisce all'Altro. Un movimento diverso, s'intende, un movimento che ha creato lo spazio e il tempo...

L'intuizione di Guido ci riporta a molti problemi che abbiamo finora incontrato. Cosa ci può avvicinare al cielo e al nostro pianeta? Qual è, dove sta in noi il movimento che ci unisce a ciò che non comprendiamo? Non c'è dubbio che questo modo di porci evoca l'idea del rito e della preghiera. Ma la scienza, il tentativo estremo dell'uomo di conoscere cose infinitamente distanti, non comporta dedizione, costanza, misurazione, calcolo, ricerca di armonia tradotta in leggi?

Non dovremmo stupirci, dunque, se i ragazzi mescolano misurazioni tecniche con lo strumento alt-azimutale a discussioni sull'esistenza di Dio, osservazioni al telescopio ad azzardi speculativi su possibili momenti che ci possano avvicinare all'assoluto?

All'origine tutto ciò non era separato, come forse non è separato in ciascuno di noi.

Penso che nella scuola si tratta di rintracciare, per l'appunto, gli elementi primi comuni a diverse sfere del pensare e dello sperimentare degli uomini. Non è all'interdisciplinarietà dei collegamenti successivi che bisogna mirare, ma piuttosto cercare l'organicità e la vita nella ricerca, che spesso ci porta a indagare diversi campi del sapere, apparentemente assai distanti tra loro, in forme e tempi anche imprevisi.

Televisione e iniziazione

Anche in un piccolo paese di campagna del centro Italia, dove ci sono bambini che non hanno mai visto il mare o una città, la quantità di immagini che si riversano in casa decine di ore ogni settimana, attraverso la televisione, ha profondamente modificato la conoscenza delle cose. Vale dunque, anche per i bambini con i quali lavoro da quindici anni ciò che scrive Fellini del pubblico televisivo:

È stato ormai ripetuto una infinità di volte: l'inondazione di immagini riversate nelle case in ogni ora della giornata ha forse partorito un nuovo spettatore-autore, impaziente, distratto, capriccioso, violento che è lo sterminato pubblico televisivo armato di telecomando e determinato a ricomporre in una logica delirante e casuale la concatenazione del suo intrattenimento visivo. Tutto ciò ha poco da condividere con il rituale magico-iniziatico di una sala che sprofonda nel buio, o di un libro aperto a pagina uno; l'attesa, la tensione e anche quel minimo di disciplina richiesto da questo delicato meccanismo di scambio e di passaggio è negato, rifiutato. Restano aperti soltanto i canali di un filtraggio automatico, peristaltico, gastroenterico, di soddisfazione vellicatoria e papillare. E quando ci si sente sazi si spegne.

In Fellini la nostalgia è per la sala cinematografica che sprofonda nel buio, esperienza che ha vissuto meno della metà dei bambini di Giove. Ma il problema coinvolge più in generale il rapporto col sapere e la conoscenza. L'attesa, la tensione, la disciplina che permettono, sia pure in forme diverse, che in qualche modo riviva il "rituale magico-iniziatico" che credo stia a fondamento di qualunque seria trasmissione di conoscenza, come è possibile ritrovarlo nell'epoca del telecomando? Pur passando ore e ore davanti alla televisione quasi nessuno dei bambini con cui lavoro sa raccontarmi la storia di un intero film, per il semplice fatto che un film, dall'inizio alla fine, non lo ha quasi mai visto. Lo scorso anno un bambino mi ha raccontato che lui impiegava cinque ore a fare i compiti, perché li faceva stando davanti alla televisione, nelle pause in cui si interrompevano le trasmissioni per le pubblicità.

Ho la sensazione che la scuola di base, invece di porsi radicalmente questo problema, tenda a entrare in concorrenza con la televisione, ponendo una enormità di stimoli,

una molteplicità di interventi educativi attuati da diversi insegnanti e operatori esterni. Come offrire tante trasmissioni a un bambino pigro, armato di telecomando e disarmato della possibilità di cercare e trovare in se stesso, prima di tutto, l'unità e l'organicità di un sapere che altrimenti gli rimarrà necessariamente esterno.

Per ragionare su queste mancanze trovo che sia sempre di grande interesse, per noi insegnanti, confrontarci con altri operatori ed educatori che operano in campo ambientale. Molti giovani operatori che in campo ambientale, in questi anni, stanno provando a inventarsi mestieri. La cura del territorio e l'assumersi responsabilità in difesa dei fragili equilibri di diversi ecosistemi hanno prodotto sensibilità e competenze nuove. In alcuni luoghi queste qualità sperimentano originali percorsi educativi e più volte mi è capitato di incontrare persone e gruppi che davvero testimoniano, con il loro operare, che si può essere "custodi della terra" e dei suoi fragili equilibri, e che vale la pena farlo.

Le difficoltà di una politica ecologica

Poco più di dieci anni fa, a Città di Castello, Alex Langer aveva sognato e provato a lavorare per favorire la crescita e l'incontro tra queste nuove sensibilità, l'operare completo a livello locale verso soluzioni di vita, produzione e commercio alternativi, e nuovi modi di operare di persone di buona volontà nella pubblica amministrazione. Di tutto ciò, pensavo, si sarebbe potuta giovare molto anche la scuola. Che senso ha, infatti, oggi una istituzione educativa pubblica se non è in grado di *elaborare cultura* riguardo ai problemi più urgenti del nostro tempo, che sono appunto la salvaguardia degli equilibri ecologici e ambientali e quello, ancor più difficile, della costruzione di proposte, *immaginare sociali* e comportamenti capaci di arginare razzismi e intolleranze?

Una politica ecologica potrà aversi solo sulla base di nuove (forse antiche) convinzioni culturali e civili elaborate - come è ovvio - in larga misura al di fuori della politica, fondate piuttosto su basi religiose, etiche, sociali, estetiche, tradizionali, forse persino etniche (radicate, cioè, nella storia e nell'identità di popoli). Dalla politica ci si potrà aspettare che attui efficaci spunti per una correzione di rotta ed al tempo stesso sostenga e forse incentivi la volontà al cambiamento: una politica ecologica punitiva, che presupponga un diffuso ideale pauperistico non avrà grandi chances nelle competizioni burocratiche.

Proviamo a ripartire da queste parole di Alex Langer. Compito di noi educatori, e di tutti coloro che in modo anche indiretto svolgono funzioni di orientamento sociale, dovrebbe essere quello di elaborare convinzioni sapendo raccogliere semi provenienti da più diversi ambiti.

Per arginare la distruttività crescente che ci circonda abbiamo bisogno di *arte* e di *artigianato sociale* di qualità. Abbiamo bisogno di luoghi di incontro e di scambio. Abbiamo bisogno di sperimentare quanto sia possibile educare ed educarci alla *vulnerabilità*, al saper essere *colpiti* da ciò che accade nel mondo.

Ecco che torniamo di nuovo al tema della percezione, ampliandolo ancora. Oltre ad approfondire la nostra sensibilità verso gli equilibri minacciati della natura, oltre a rivolgere il nostro sguardo verso noi stessi e verso il fragile rapporto che abbiamo con gli altri, è necessario infatti che apriamo le porte della percezione verso le sofferenze del mondo. È necessario sentire quante ferite provocano le discriminazioni che nascono dai sempre più drammatici squilibri economici e di opportunità che attraversano il pianeta. Noi educatori possiamo tentare di trasmettere valori solo se accettiamo di esporre nella sua irriducibilità il nostro corpo-memoria, solo se cerchiamo di essere e di presentarci tutti interi, tenendo ben presente i nostri limiti, essendo capaci di mostrare la nostra ignoranza e avendo il coraggio di porci domande legittime, cioè domande di cui non conosciamo la risposta.

È solo in questo modo che possiamo esplorare terreni nuovi e affrontare con radicalità, dunque alla radice, le contraddizioni senza soluzione del nostro tempo.

Le mutande a rovescio

Quando nacque mio figlio, sua nonna materna impose di vestirlo mettendogli le mutande a rovescio. Proteggono dal malocchio, ci disse convinta, parlando a nome della cultura contadina arcaica della Sardegna. Basta un paio di mutande, una maglietta, un semplice calzino posto a rovescio e si neutralizzano le cattiverie che qualcuno può pensare contro di lui.

Mi è ritornata in mente questa immagine perché penso che nell'educazione forse è necessario fare qualcosa di simile. Nel proporre ai ragazzi *abiti* con cui guardare il mondo, almeno uno dovremmo porgerlo a rovescio, perché l'onnipresente cultura del consumo e dello spreco, vero malocchio che si abbatte su ciascuno di noi fin dalla più tenera età, possa essere, se non contrastata, almeno deviata e possibilmente irrisa. Senza mettere in discussione i nostri modelli di consumo, infatti, non è possibile immaginare alcun futuro del pianeta che argini l'ingiustizia.

Ecco perché chi si occupa di ambiente è necessario che incontri e intrecci sempre più le proprie pratiche con chi si occupa di questioni interculturali. Diversi sono i riferimenti ideali, diverse le composizioni sociali e i luoghi in cui operano i gruppi che si occupano di ecologia e quelli che si dedicano alla solidarietà interetnica. Prevalentemente laico il volontariato ambientalista; religiose, in maggioranza, le associazioni impegnate sul fronte degli extracomunitari e del sostegno agli immigrati clandestini. Nonostante le difficoltà e le possibili incomprensioni sono convinto che è pro-

prio nell'intreccio tra questi due terreni il cuore dove cercare l'elaborazione culturale che manca.

Scrive Anna Maria Ortese:

La vita ha inizio dal cambiamento di se stessi rispetto al mondo e alle azioni che ci sono destinate. Benché questo termine sia oggi generalmente odiato, io devo difenderlo, e ripetere che moralità è ogni giusto e quindi modesto rapporto con gli altri, e con la natura stessa della terra e di tutte le cose - le luci, le incognite, le distanze - che sono nel cielo. Fondamentale, poi, è questo rapporto col cielo. E quando una cultura, vecchia o nuova, manchi di questo senso dell'esterno, della cosa che era prima - e sono un esterno e una cosa di meravigliosa gravità -, la cultura non ha vita, come, privata di ossigeno e di attività di respiro, non ha la doppia foglia di un polmone. La cultura non respira, muore. E con la cultura non respira, e irrimediabilmente manca, l'uomo.

Il viandante a Cenci (commenti dei corsisti)

Cenci, sinceramente, sul momento mi ha lasciata molto perplessa, quasi insoddisfatta. Intraprendevo ogni attività con leggerezza, ma più passava il tempo e più sono riuscita ad apprezzarla. Ciò che mi lascia ancora incerta è il loro stile di lavoro, così esagerato e a volte troppo leggero: il distacco completo dalla realtà (ci hanno tolto orologi e cellulari per tre giorni), il divieto di andare a fare un giro ad Amelia, le attività un po' pesanti (vegliare il fuoco o la nave per tutta la notte). Queste proposte in un secondo tempo le ho rivalutate: sono state forti, curiose, piacevoli, ma ce le hanno presentate in modo troppo autoritario, senza un perché, e questo mi ha lasciata molto confusa. In complesso comunque le attività mi hanno soddisfatto: erano originali e complete; abbiamo lavorato col nostro corpo attraverso il movimento, abbiamo giocato, cantato, suonato, ballato, improvvisato, ricevuto nozioni di matematica, astronomia, abbiamo manipolato materiali naturali costruendo oggetti con la terra, le foglie, le piante, ecc.

(...) Ci hanno fatto sperimentare e studiare in tutte le loro sfumature la terra e il cielo, argomenti che stavano molto a cuore ai nostri educatori, li abbiamo sviscerati e ci abbiamo lavorato per una giornata intera partendo dalla teoria per poi divertirvi analizzandoli attraverso giochi e attività pensate e strutturate da noi. Quello che mi ha trasmesso l'esperienza di Cenci, è l'idea che loro non volevano insegnarci necessariamente qualcosa, ma volevano proporci delle esperienze, delle attività: le giornate non avevano né un inizio né una fine, ma tutto era un flusso di stimoli a volte slegati uno dall'altro, a volte legati da un filo conduttore, e ognuno di noi aveva il compito di dare loro un senso, farli propri in base alle esperienze personali, ai propri saperi, interessi, capacità; la loro caratteristica era quella di non spiegare nulla né prima né dopo le attività che si intraprendevano.

Questa loro particolarità ci disorientava un po', soprattutto perché non siamo abituati a lavorare in questo modo, mentre io col tempo l'ho apprezzata molto; noi siamo troppo mentali, troppo razionali e difficilmente ci lasciamo andare, mentre nell'ultimo giorno (dove abbiamo tirato un po' le fila dell'esperienza, con commenti, riflessioni, domande, dubbi, critiche) mi sono resa conto che questo modo di lavorare mi piace, mi soddisfa. Non necessariamente ogni attività che si intraprende deve essere monitorata, spiegata e discussa prima o subito dopo; a volte è meglio fare, sperimentare, agire, dando successivamente un "perché" alle cose che si fanno, anzi a volte il senso si capisce solo in un secondo tempo. (...) Anche negli stessi educatori ho trovato qualcosa di particolare: erano dei tipi strani, apparentemente calmi e tranquilli, ma con una carica, un'energia e una gran passione per ciò che facevano che sono riusciti a incuriosirmi, stimolarmi, interessarmi e a farmi "stare al gioco".

Il Laboratorio di Cenci è avvolto nel mistero; si vede in lontananza il paese di Amelia, ma deve rimanere lontano; non mi sembra positivo allontanarsi così dalla vita presente.

In alcune occasioni la fruizione di molti aspetti della natura riesce a offrire gioia ed emozioni tali da svelare un po' di mistero; in questo modo si manifestano le ragioni più profonde della natura. Dal mistero, forte emozione, nasce il seme di ogni arte, di ogni vera scienza. All'uomo non è più familiare il sentimento del mistero. L'uomo ha perso la facoltà di meravigliarsi e di umiliarsi davanti alla creazione della natura (a Cenci ho provato fortemente questa emozione). Per fare esperienza ci vuole tempo, un tempo circolare e non un tempo lineare che rimanda alla produttività. A volte per interiorizzare un'esperienza bisogna passare del tempo da soli (Cenci), ad ascoltare le risonanze emotive che ci accompagnano. Se abbiamo troppe esperienze e troppo veloci, non riusciamo a far fronte al carico

emotivo e la cosa più semplice è cominciare a dissociare l'esperienza dai sentimenti che viviamo: allora entriamo in un circolo vizioso dove abbiamo bisogno, per sentirci vivi, di "consumare" un numero sempre maggiore di esperienze.

Penso che il mondo adulto, nel 2003, ha paura di vivere la propria vita emotiva in modo consapevole, cioè darsi il tempo di sentire emozioni e sentimenti, poterli pensare e dare loro il giusto nome, per poterli raccontare a qualcuno che ascolta, e ogni volta scoprire e ricostruire nuovi significati delle esperienze. Si tende a non parlare o a parlare troppo. Forse a Cenci alcuni di noi hanno provato questa paura.

Ho cercato di capire le finalità delle attività della Casa laboratorio Cenci leggendo un'intervista a Franco Lorenzoni. Ho capito che ha molto a cuore il tema dell'entrare in contatto con la natura, del cercare di riconoscere le energie del nostro corpo in contrapposizione alla società attuale che sfrutta senza limiti le energie della natura. Inoltre dà risalto a quanto ho già detto sulle passioni: sostiene che se il docente/educatore insegna cose che gli interessano poco, il rischio è di trasmettere un cattivo rapporto con la conoscenza oltre che di insegnare male quelle cose.

Per Lorenzoni è fondamentale che le animatrici e gli animatori abbiano una passione particolare e che nel loro fare educazione la trasmettano.

L'esperienza di Cenci, direi quasi sregolata e bizzarra per il mio modo di vivere, ha scatenato le mie paure ma anche la mia curiosità. Mio malgrado, mi sono trovata diverse volte in uno stato di disagio; ad esempio quando abbiamo camminato di notte nel bosco, illuminati dalla sola luce di una candela o nell'assoluta mancanza di riferimenti materiali o nel "divieto" di avere rapporti con l'esterno. Ammetto che non avrei resistito a lungo, in una situazione del genere; tre giorni sono stati sufficienti a permettermi di entrare nello stile del metodo adottato e a capirne il senso.

Quel modo di fare educazione ambientale, in quel contesto anarchico e un po' naïf, ha consentito prima di tutto di concentrarsi su se stessi, sulle proprie percezioni, sulle proprie emozioni e di sviluppare quei canali percettivi che credevamo di non avere, silenti o soffocati dal rumore della quotidianità. In quest'ottica, tutto ha acquisito un significato: aspettare il tramonto in silenzio, vegliare il fuoco di notte o danzare a piedi nudi alle prime luci dell'alba, per risvegliare il corpo in armonia col sole. Il silenzio, l'ascolto, l'assenza di tempo, forse estremizzati al massimo ma vissuti in un'unica esperienza diretta del rapporto uomo-natura, hanno di riflesso una ricaduta nella vita quotidiana. Sentire la natura e viverla sulla propria pelle, anche con un iniziale senso di malessere e smarrimento, sentirsi un po' costretti dalle circostanze e non avere contatti con l'esterno, hanno una ragione, che risponde al pensiero che si persegue.

Cenci: tempo vissuto nella sua totalità, con i suoi ritmi biologici e cosmologici. Non imbrigliato in schemi preconfezionati, ma con l'obiettivo di viverlo appieno senza alcun tipo di restrizione, con la certezza che non si può non fare niente (veglia al fuoco e alla barca). Cercare di apprezzarlo come alleato, complice, a volte da assecondare e non contrastare, perché comunque sarebbe una battaglia persa in partenza. La mia rielaborazione di questo concetto così viva e chiara ora, non lo è stata durante lo svolgersi dell'esperienza, in cui mi sono ritrovata a contrastare l'imposizione dell'assenza dell'orologio. Ora apprezzo quei momenti in cui apparentemente si aveva la sensazione di non fare niente e non si riusciva a capire l'obiettivo da raggiungere, ma c'è voluto molto lavoro interiore. Un

altro punto focale dell'esperienza è sicuramente il silenzio. Mi sono resa conto di quanto sia difficile stare in silenzio e di quanto sia difficile accettarlo. Lo si percepisce come un disagio e non come un privilegio raggiunto. È stato uno degli scogli più grandi da provare a superare durante le attività proposte da Cenci, in cui ci si ritrovava da soli con la gestione del silenzio quasi forzato e imposto e delle emozioni che ne derivavano.

Ho avuto l'impressione che le esperienze che propongono possano soffrire dell'incongruenza con la vita reale, che possano subire lo scarto che c'è tra la realtà quotidiana e il mondo un po' trasognato che si respira e si vive a Cenci. Con due possibili conseguenze: che chi ha vissuto le emozioni del dialogo con il bosco, del sentirsi acqua, dell'immensità del cielo, del ritrovarsi come elemento stesso della natura, faccia il possibile per riavvicinarsi a essa, fuggendo i frenetici ritmi dell'esistenza, oppure continui a considerare l'esperienza Cenci come un sogno. Un'esperienza magica, come molti bambini l'hanno definita, ma forse troppo confinata in quel contesto, in quel momento. Tutta l'esperienza è stata volutamente di forte valenza introspettiva: i lavori dovevano essere fatti in silenzio, cercando di esaltare le emozioni che venivano fuori dalla solitaria riflessione. Il gruppo c'era, ma andava ascoltato attraverso altri linguaggi: quello che si doveva raggiungere era un dialogo muto che supponeva comprensione e affiatamento, come normalmente fanno tutti gli elementi della natura agendo all'unisono. A Cenci parlano di educazione alla creatività, nel senso che propongono terreni che mettono in condizione di difficoltà, di limite, di ostacolo, per scoprire le proprie miserie, le proprie piccolezze ma anche le proprie più grandiose risorse. Le esperienze di Cenci mirano a un contatto fisico diretto con la paura, l'attesa, l'incertezza, fungono da specchio alle quotidiane difficoltà, tentando di portarle alla luce e affrontarle. Non solo, ma anche i miti, l'astronomia, il gioco, la drammatizzazione (sentirsi capitano di una nave, custode del fuoco...).

Malmare: ovvero definire con una parola il "sentire con tutti i sensi in tutti i sensi", provare quel brivido di emozione che percorre il corpo. Dall'esperienza di Cenci ho avuto una conferma importante: per cambiare i comportamenti non bastano le parole, ma serve qualcosa di più (motivazioni, esperienze forti, coinvolgenti). Nel caso di Cenci, l'acqua era scarsa e doveva essere utilizzata con parsimonia per poter bastare a tutta la comunità. Non penso di essere mai stato uno sprecone di risorse, ma al ritorno a casa quel fluido che usciva del rubinetto aveva assunto per me un valore diverso e, meglio tardi che mai, alcuni miei comportamenti sono cambiati. Si è efficaci quando si parla di cose in cui si crede, di cose che si fanno. L'educatore deve innanzi tutto essere se stesso e deve mantenere viva la "scintilla".

L'esperienza di Cenci mi ha fatto malmare. Mi ha permesso dei salti percettivi nel senso di varcare la soglia tra specchio e realtà. Ho avuto la sensazione di partecipare a un'esperienza estetica completa. I sensi possono rappresentare il nostro interfaccia fisico sulla realtà. Confrontarsi con la scarsità di acqua mi ha fatto riflettere (senza acqua non c'è vita) su quale poteva essere un possibile modello di sviluppo locale e globale in cui l'acqua sia un diritto e non un bisogno del singolo che implica un accesso al bene subordinato ai bisogni e non crea nessuna responsabilità collettiva. Il percorso sull'orientamento con il sole e le stelle mi ha fatto pensare a una modalità di apprendimento significativo. C'erano l'esperienza pratica, che implicava un fare condiviso con gli altri, e l'aspetto emozionale, che interessava ognuno di noi e tutto il gruppo. C'erano l'atteggiamento inventivo, i sentimenti, la parte-

cipazione ai valori e alla produzione di valori. Quindi la conoscenza del mondo che coinvolge noi stessi in un processo di continua creazione sospinto dall'immaginazione e dal sentimento.

Abbiamo capito dopo che quello che ci era stato chiesto era di stare, di starci, provare a esserci nella sua purezza, senza chiedere il senso di quel che accadeva. Vivere il qui e ora, vivere il presente. La metodologia di Cenci: lavoro sul corpo, unità del luogo, metafora per introdurre le attività (narrazione, sfondo di immaginazione), esplorazione. Le attività al chiuso (come ci si può non incontrare in 12 m², gli sguardi elastici, le relazioni rotatorie, le figure che formavamo) e nel labirinto (perdersi e ritrovarsi) sono state utili esperienze per la percezione dello spazio. Personalmente attraverso quelle attività insensate ho toccato alcune corde profonde, impensate, dentro di me, che per la prima volta ho sentito vibrare. Quel malmare, percezione intensa che va oltre i cinque sensi, è diventato punto di partenza: "Quando ho malmato in vita mia, cosa stavo facendo, dove mi trovavo?". E da qui meta-riflettere sul malmare è diventato una necessità. È la ricerca di quell'esserci che forse nell'immaginazione è solo nel viandante.

Sicuramente la parola strano, se usata in senso buono e cioè di diverso dal solito, c'entra con questa esperienza. Sono stato catapultato in situazioni strane, in un ritmo della giornata strano, con gente strana. Strane sono state le attività fatte nella "palestra" con Franco e Marina. Strano è stato correre lungo un pendio come l'acqua e come essa "scorrere" nel letto del fiume strisciando sulle rocce e accarezzandole. Strano è stato essere in casa di altri ed entrare in cucina per farci il caffè. Strano anche il fatto di non dover chiudere sempre a chiave la casa ogni volta che si esce. Strano è stato non avere l'acqua quando ti vorresti lavare. Strano è stato fare merenda a mezzogiorno e pranzare a metà del pomeriggio. Strano è stato andare nel bosco di notte. Strano è stato contribuire ad accendere il falò con un bastoncino per ciascuno. Strano è stato presentarci ricordando quando abbiamo provato emozioni. Strano è stato essere a contatto di persone sempre sorridenti e tranquille. Strano è stato non "poter" andare ad Amelia. Strano è stato stare per ore sulla nave con Marina sotto il sole. Strano è stato mangiare lo stesso cibo in almeno tre modi diversi. Strano è stato che ti dicessero "ci vediamo tra venti minuti" e tornassero dopo un'ora. Strano è stato costruire i cerchi indù per orientarci. Strano è stato costruire un labirinto... Cenci mi ha fatto capire e sperimentare che la vita può essere vissuta in modo diverso da come la viviamo noi, pur restando nella "società" (Franco e sua moglie, se non sbaglio, sono insegnanti), senza fare gli eremiti.

Poi penso a tutto il restante tempo in cui ho ritrovato le stesse persone di luglio e ho pensato "e tutto questo dove era nascosto?". Quante barriere abbiamo nel quotidiano, come è difficile mostrarsi (parlo anche per me) e alla fine sento gli altri e molti mi dicono che è stata un'esperienza nuova, la più bella fra le tre del programma e sono costretto a riprendere i miei pensieri, a rivederli, ampliarli. Le motivazioni degli altri mi hanno fatto ragionare soprattutto su un aspetto, il vissuto individuale, e forse in realtà quello che Franco scrive è riuscito a trasmetterlo. Probabilmente io non l'ho sentito perché forse non andava a toccare il mio vissuto o almeno non in modo così forte come per altri. In questo senso sì, siamo complessi, e non c'è niente da fare.

Cenci: trasmettere le proprie passioni, essere se stessi, lavorare sulla qualità, lavorare sul silenzio anche se è un ostacolo, conoscere se stessi per offrire la propria sensibilità e la propria percezione, lavorare sul carattere.

Cenci destruttura minando alle fondamenta le tue certezze per esplorare nuovi mondi e riscoprire le proprie capacità, i propri talenti. Si pone in antitesi allo stile di vita proposto dalla società: dove c'è frenesia viene proposta lentezza, se il tempo viene considerato solo nella sua scansione, allora viene chiesto di rinunciare all'orologio. A Cenci ancora una volta l'educazione ambientale si traduce nella conoscenza di sé da parte dell'educatore e questa conoscenza viene approfondita tramite "ostacoli" che obbligano a ricercare il modo per andare oltre, trovando un proprio stile per "trasmettere" ciò che di veramente autentico portiamo dentro. Per quel che mi riguarda, Cenci è riuscita a scardinare la porta, ha toccato corde per me sensibili, sono riuscita a mettermi in gioco, in ballo e in canto e non ho avuto paura di come potevo apparire, ho cercato di esplorarmi rimanendo in ascolto, forse in attesa di malmare.

Cenci non è un luogo, è uno stato d'animo. Bisogna togliersi di dosso tutti i vestiti che ci portiamo addosso, tutti i bagagli di cui disponiamo per descrivere cosa è successo. Cenci ti insegna che cosa puoi cercare dentro te stesso, cosa puoi tirare fuori, imponendoti metodi oggettivi e omologati per tutti. Noi eravamo un gruppo di educatori in formazione, e un gruppo di educatori in formazione deve provare certe emozioni in un certo modo. Se io voglio fare l'educatore ambientale devo parlare di notte con un albero, devo vegliare il fuoco e devo guardare l'alba. Poi devo stare in silenzio perché devo riflettere, devo stare con me stesso, parlarmi dentro e capire.

L'esperienza di Cenci mi ha fatto capire ancora di più che occorre una forte passione per poter trasmettere, per poter entrare in contatto, per poter educare.

Una cosa importante è che non mi sono mai chiesta cosa c'entrassero tutte le esperienze fatte ad Amelia con l'educazione ambientale. La risposta è che ascoltarsi e percepirsi è il primo passo per ascoltare e percepire tutto ciò che ci circonda e per sentirci parte di esso.

6. La natura nel tempo

Organizzazione

Compagnia teatrale Koinè, Roccamalatina (MO).

Sono intervenuti

Silvio Panini, Paolo Pagliani e Tiziano Popoli.

6. La natura nel tempo

Il seminario, svolto nell'edizione 2003 del Master, puntava a fornire indicazioni sugli strumenti linguistici e drammaturgici utili a una figura di guida di un parco naturale. Chi accompagna gruppi organizzati alla scoperta di un parco, infatti, ha la necessità di lasciare un'impronta educativa in persone che nella maggioranza dei casi non vedrà più e probabilmente torneranno di rado in quel luogo. Per questo la guida non deve semplicemente essere colui che "fa vedere le cose di un posto", ma contraddistinguersi, secondo la compagnia teatrale Koiné, come conduttore di anime lungo un viaggio di scoperta. Le lezioni e le azioni teatrali delle due giornate di seminario hanno messo in relazione l'ambiente della Riserva Naturale di Sassoguidano (nel territorio di Pavullo nel Frignano), un gruppo di studenti della scuola media locale, i docenti della stessa scuola, i partecipanti al Master e alcuni componenti della compagnia Koiné.

Il primo giorno il gruppo dei docenti e quello dei corsisti, ignari gli uni degli altri, sono partiti separatamente da Pavullo per raggiungere due diversi luoghi della riserva. I docenti hanno partecipato alla seconda lezione, sotto forma di passeggiata teatralizzata nella riserva, di un ciclo organizzato dal vicino Parco Regionale dell'Alto Appennino Modenese, mentre i corsisti hanno verificato "sul campo" le premesse teoriche dei concetti esposti da Koiné negli interventi del mattino. Da luoghi diversi i due gruppi hanno raggiunto, in sincrono, la medesima destinazione: lo stagno di Sassomassiccio (uno degli ambienti più suggestivi della riserva). Da grande distanza si sono osservati reciprocamente e a ogni gruppo è stato affidato il compito di osservare l'altro "branco di uomini" per cercare di comprendere, dal loro comportamento, le motivazioni della loro presenza in quel luogo. Alla fine tutti hanno capito che un "branco di educatori" stava osservando un "branco di educatori di educatori" che li osservava osservato. A questo punto i due gruppi si sono fusi e hanno continuato insieme a seguire le dimostrazioni di Koiné.

Il secondo giorno erano presenti gli educandi (i ragazzi della scuola media), gli educatori e gli educatori di educatori. Ogni gruppo, una volta giunto al centro visita della riserva, ha indossato una cuffia acustica collegata a una piccola radio portatile e ha seguito le indicazioni che una guida invisibile gli faceva arrivare per radio. Lungo il percorso hanno incontrato una fattrice didattica, ascoltato i racconti sulla mitologia degli alberi e sulla loro coltivazione, udito e confrontato i paesaggi sonori della riserva "al naturale" e in forma digitale (attraverso la radio) e, per finire, incontrato un personaggio molto conosciuto, la signora Terra Pianeta, che ha parlato dell'acqua e delle rane dello stagno. Nel pomeriggio, attraverso la discussione, si è cercato di far emergere gli aspetti positivi e problematici di questo tipo di approccio all'ambiente naturale.

Silvio Panini

Koinè e l'educazione ambientale

La relazione con la natura, con il bosco e con il campo coltivato non è, o non dovrebbe essere, solo quantitativa, improntata ai valori della scienza e dell'economia. Lo sviluppo del rapporto uomo-natura dovrebbe essere affidato anche alle qualità dell'arte. Nelle rappresentazioni della natura dotate di valore comunicativo la misura e la classificazione, strutture portanti della scienza, dovrebbero convivere con il simbolo e la narrazione, strutture portanti dell'arte.

Partendo da questo presupposto generale e accettando le implicazioni educative che tale assunto comporta, Koinè, un gruppo di artisti coordinato da Silvio Panini, dal 1994 a oggi ha sviluppato un progetto teatrale in cui si intrecciano rappresentazioni della natura *selvatica*, che recuperano una sacralità vegetale, il suo potenziale divinatorio, l'elemento divino che vi è custodito e la cautela necessaria al gesto dell'uomo che agisce al suo interno e la modifica, con rappresentazioni della natura *domestica*, dove emerge la responsabilità ecologica, etica ed estetica che si assume l'agricoltore quando innesta un albero selvatico o semina un terreno incolto.

Le parole "coltura" e "cultura" derivano entrambe dal latino *colere*, coltivare. Ci fu un'età in cui i due significati si intrecciavano nella stessa parola.

L'agricoltura si radica fin dalle origini in un gesto sacrificale che viene all'unanimità riconosciuto come il primo gesto culturale: la conservazione del primo seme, il consapevole sacrificio del cibo odierno per la produzione di piante future segna il passaggio da un'economia e una cultura di raccolta e dipendenza dall'ambiente circostante a un diverso atteggiamento, più legato alle possibilità lavorative e conoscitive della donna, prima responsabile di tale cambiamento.

Ci fu un periodo in cui l'uomo oltre a designare con dei verbi le azioni della caccia, cominciò a inventare parole per descrivere le nuove azioni femminili del coltivare la terra. Ottomila anni dopo la nascita del verbo "seminare", Virgilio scrive le *Georgiche*, il libro delle tecniche e dei miti dell'agricoltura, del loro fecondo rapporto.

Il connubio di cultura e coltura sembra essersi allentato solo in tempi recenti, a causa dell'agricoltura intensiva.

Inizialmente, e per lungo tempo, l'agricoltura nella sua evoluzione viene sviluppando un rapporto di stretta relazione tra uomo e natura, basato sullo scambio reciproco, cui l'uomo apporta l'attenzione, il rispetto, i riti di protezione nei confronti del raccolto, la tutela della fecondità della terra. Progressivamente l'agricoltore impara a conoscere la fertilità della terra, a non esaurirla nel volgere di poche colture, ma ad arricchirla affinché essa continui a dare buoni frutti.

C'è una perfetta coincidenza tra i modelli comportamentali e creativi dell'agricoltore e

quelli dell'artista; ma se l'agire dell'agricoltore conservava in origine e fino a tempi recenti tale carica artistica, essa è completamente scomparsa con la diffusione delle colture intensive e meccanizzate; l'agricoltura nella sua complessità è stata in tal modo degradata dall'immissione dei concimi di sintesi chimica, che hanno enormemente banalizzato il gesto del contadino.

Colui che a scadenze bisettimanali irrori il proprio terreno di pesticidi e getta concimi fogliari sui frutteti non compie alcuna indagine conoscitiva, non percorre alcun sentiero euristico intorno ai problemi agronomici del podere, ma li elimina preventivamente. E "preventivamente" elimina anche ogni conoscenza intorno all'oggetto biologico che sta coltivando.

Ciò che viene eliminato non è solo l'oggetto materiale, il microrganismo; ciò che scompare è la "vita del podere" dalla mente dell'agricoltore, la propensione a una relazione ecologica, esplorativa, informazionale con la terra. Il non riconoscimento di questa "vita del podere" trae con sé come conseguenza macroscopica evidente la morte dell'etica e dell'estetica dell'agire agricolo e, più in generale, dell'agire dell'uomo all'interno di un sistema naturale di cui è parte. Alla perdita di valore del lavoro agricolo corrisponde, infatti, una richiesta diffusa nella società contemporanea di parchi naturali, luoghi in cui la natura è protetta ma relegata nel proprio spazio, in un recinto che la separa dalla *natura umana*, fuori del quale vigono solo le regole stabilite dall'uomo.

Il percorso intrapreso parte dall'estetica del gesto agricolo per giungere a ripristinare un rapporto ecologico tra uomo e natura, nel quale i due termini confluiscono e si annullano nel concetto di *biosfera*. Il linguaggio che Koinè ha scelto per attuare questo progetto (che, in effetti, si può definire *educativo*) è, come abbiamo detto, il teatro.

Ma un progetto scenico che voglia non semplicemente illustrare, ma rappresentare il concetto di biosfera deve, nelle sue pieghe, farsi biodiverso, proteggere ed esaltare la peculiare composizione vitale che lo rende evento unico e irripetibile, necessariamente contingente, eppure radicato in un luogo. Deve mostrare come il processo produttivo stesso dello spettacolo nasca da risorse del territorio coinvolte da motivi di pertinenza e utilità. Contemporaneamente, deve rendere riconoscibili nel progetto le impronte dei singoli individui che lo creano e che lo fruiscono.

Chiave di volta di questo processo di adattamento del teatro alla logica della biosfera è la figura dell'*attante*. Tale termine trova la propria specificità in una suddivisione tripartita delle possibili relazioni comunicative dell'uomo: in primo luogo abbiamo l'uomo che vive la propria vita di tutti i giorni, che incarna se stesso negli scambi relazionali e informativi con i suoi simili e con l'ambiente che lo circonda; in secondo luogo abbiamo l'attore, che annulla se stesso, offusca la propria personalità, esaurendosi completamente nella funzione di rappresentare qualcun altro, il personaggio; e infine abbiamo l'*attante*, che è "colui che non rinuncia alla propria identità pur essendo inserito in uno spazio rappresentativo, che lo vincola nella sua relazione di scambio

comunicativo con gli astanti”.

L'attante/educatore del teatro di Koinè è un soggetto in uno spazio rappresentativo e la ricchezza del suo “personaggio”, del suo “copione”, è indissolubilmente legata alla ricchezza della sua percezione. Il suo ruolo è quello dello psicopompo, del conduttore di anime in un viaggio di scoperta, di colui che è in grado di mescolare nei suoi discorsi il dato scientifico e la metafora letteraria. Dovendo, ad esempio, descrivere a un gruppo di spettatori il funzionamento di un albero, l'attante può esprimersi in questo modo:

Ssst! Quaggiù succhia! Ascoltate. C'è un gran fermento nelle trippe di questo spilungone. Chi dice che gli alberi sono senza cuore si sbaglia di grosso, perché ne hanno due: uno per l'inverno e la primavera e uno per l'estate e l'autunno. Bisogna saper cercare. Qualche cervello melenso si aspettava di trovarlo a metà del tronco, e invece è proprio qui sotto. Il fatto è che per il qui presente bellimbusto, in primavera, il cuore, il cervello e le budella sono una cosa sola, che sceglie, succhia e pompa. Senza dare nell'occhio le radici aspirano acqua e minerali e li pompano ai piani superiori, ai rami che mettono le foglie. E proprio qui, sulle foglie, si trova il secondo cuore, che funziona come una formidabile pompa aspirante. Da quel momento tutto il corpo di questo ragazzo persegue, con un'ostinazione quasi religiosa, una sola reazione, riportata su tutti i libri di testo (mostrando un foglio su cui è scritta la reazione): $6\text{CO}_2 + 6\text{H}_2\text{O} + (674 \text{ calorie}) = \text{C}_6\text{H}_{12}\text{O}_6 + 6\text{O}_2$, cioè anidride carbonica più acqua, più energia luminosa o chimica da convertire in zucchero e ossigeno.

Come tutte le autentiche conversioni anche questa comincia con una fase luminosa. Al sorgere del sole, le bocche spalancate delle foglie rigurgitano acqua, in cui è disciolto il bottino delle radici, e tirano grandi bocciate d'aria. E fin qui sono bocche spalancate e affamate come ce ne sono tante. Intendiamoci, con questo non voglio dire che esistano bocche qualunque. Nemmeno un passero è dimenticato davanti a Dio, scrive Luca l'evangelista.

Significa che non esistono esseri banali nell'universo. Ogni essere vivente appartiene a una tribù e ogni tribù ha il suo sciamano che ha il compito di mettere in comunicazione il cielo con la terra. Gli uomini hanno la coscienza, gli altri animali hanno l'istinto e la memoria, e il nostro testa verde ha come taumaturgo la bellissima clorofilla, che è insieme il suo colore, la sua intelligenza e il suo sangue. Insomma, per questo fusto clorofilla è l'essere al mondo, il senso delle sue bocche spalancate. È per questo che clorofilla si sveglia di buonora. Deve essere già pronta quando il primo raggio di sole colpisce le foglie nelle parti più sensibili, proprio lì dove ci sono le molecole con gli elettroni più eccitabili. Dovete sapere che quando sono eccitati, gli elettroni hanno reazioni violente e imprevedibili, e di solito si scatenano delle risse. Protetta da due

scudi, uno di proteine e uno di grasso, clorofilla si getta nella mischia mettendo a repentaglio i suoi elettroni. E immancabilmente li perde. Ma, direte voi, così la conversione va a rotoli. Bravi, è proprio questo il punto. Se non si trovano degli elettroni da riattaccare a clorofilla, va tutto a catafascio. E chi può essere così generoso da regalarci quelle particelle? Chi è quel dio con il vizio segreto del gioco disposto a scommettere su un essere senza gambe e con il cervello nelle budella? Chi, se non lei?

L'imperscrutabile, l'inarrestabile, l'inopinabile Accadueo, l'acqua. È lei che senza darci il tempo di dire "oh!" si lascia fare a pezzi. Clorofilla è salva e dalle spoglie di Accadueo nasce ossigeno, il dio playboy. A questo punto la conversione s'interiorizza. Ciò che è stato costruito all'esterno si rivolge all'interno e si fissa. Dalla chioma alle radici si diffonde un solo concetto: zucchero! E al buio, in profondo raccoglimento, questo pilastro della vita banchetta. Ma non tutto il prodotto viene ingollato; qualcosa va ad inzuccherare le labbra delle foglie, perché vi si appiccichi qualche buona molecola. Il resto è spedito verso sotterranei con il diretto foglie-fusto-radici, che ferma in tutte le stazioni; mentre per l'altra linea, radici-fusto-foglie, mandano su acqua e sostanze nutritizie. Quello che è andato su, ritorna giù... e poi ritorna su... giù per il floema, su per lo xilema... alto, basso... basso, alto... cielo, terra... buio, luce... organico, inorganico... animale, vegetale... eccetera...

La compagnia teatrale Koinè

Koinè è una compagnia teatrale fondata da Silvio Panini e Paolo Pagliani che non lavora nei teatri. I teatri sono luoghi unificati. L'architettura del teatro è fatta in modo da accettare uno spettacolo pronto per essere mandato in scena. In un teatro i teatranti consumano energia in termini termodinamici per mantenere la rappresentazione sempre uguale. Secondo Koinè, questo modo di intendere il teatro non possiede i caratteri della rappresentazione ecologica, non segue le linee dell'evoluzione biologica. Gli spettacoli di Koinè vengono messi in scena in luoghi esterni ai teatri, nelle scuole, negli ospedali nelle discariche, nelle fattorie didattiche, nelle aziende agrarie, nelle fiere commerciali. L'intento di Koinè, durante questo incontro, è di mostrare a noi, che siamo anche educatori di educatori, le modalità di rappresentazione di un parco, di un'idea ecologica, di una vacca, della flora batterica dell'intestino del camoscio, del funzionamento della clorofilla. Koinè fissa nella *rappresentazione* un problema centrale che dovrebbero porsi anche le guide naturalistiche e ambientali, non solamente gli attori. L'EA non può essere affidata unicamente ai biologi, figure che hanno sempre considerato i teatranti non idonei a fare educazione ambientale. Koinè ritiene che è dal rapporto tra arte e scienza che si può sviluppare una nuova idea di EA, che non sia fatta solo di nomi, catalogazioni, analisi scientifiche, ma di autentiche rappresentazioni della natura nella natura.

La prima giornata è stata suddivisa in due momenti: uno teorico, condotto da Silvio Panini, Paolo Pagliani e Tiziano Popoli, e un secondo di applicazione pratica di quanto illustrato in mattinata, all'interno della Riserva Naturale di Sassoguidano, un paesaggio rurale molto interessante che, di fatto, potrebbe essere utilizzato come accademia ecologica del comprensorio scolastico di Pavullo, funzionando come palestra platonica anche in virtù della sua vicinanza alla città.

Durante la seconda giornata sarà presente tutta la scuola media di Pavullo con gli insegnanti. In questa occasione avremo modo di osservare i bambini e i loro insegnanti assistere a rappresentazioni inserite in un ambiente naturale. L'intento del pomeriggio di sabato è di valutare insieme le reazioni dei bambini e degli insegnanti.

Koinè ritiene che delegare a una guida naturalistica il compito di educare all'ambiente quando si va in un parco sia un errore centrale, dato che in una classe chi deve fare educazione ambientale è l'insegnante. La metafora utilizzata per descrivere il nostro ruolo in relazione all'insegnante è quella degli psicopompi, ovvero, richiamando la tradizione greca classica, persone esperte che guidano i viaggi iniziatici relativi ai riti agresti.

Koinè porta in scena nei parchi i propri spettacoli, eventi mai finiti, itineranti, che si adattano in modo pertinente al luogo in cui vengono rappresentati, che modificano la propria struttura in base all'informazione locale ivi presente, che parlano del luogo che li ospita. La teoria dell'attante sostiene che l'attore è un uomo che fa finta di essere un altro, l'attante è un uomo che non rinuncia a se stesso, ma è ben cosciente di trovarsi in uno spazio rappresentativo; un esempio è la maschera carnevalesca che non cambia identità, bensì il comportamento nei confronti delle persone che lo stanno guardando. Così come la guida naturalistica o l'educatore possono lavorare in qualità di attanti, anche gli attori sono in grado di diventare guide, educatori, pur sempre recitando, ma con la piena consapevolezza di quanto dicono e fanno.

Koinè reputa di vitale importanza l'uso della metafora nel fare EA. Una definizione utile di cosa si intenda per metafora e di quali usi possiamo farne è contenuta nel libro di Bateson *Dove gli*

angeli esitano. Prendiamo il sillogismo centrale: “Gli uomini sono mortali, Socrate è un uomo, Socrate è mortale”; esso descrive la logica che ha guidato lo sviluppo filosofico e tecnologico del mondo occidentale; la sua struttura fondamentale e il suo scheletro si basano sulla classificazione. Il predicato “è mortale” viene attribuito a Socrate mediante la sua collocazione in una classe, quella dei mortali, i cui membri hanno la stessa proprietà espressa dal predicato. In altre parole per costruire questo tipo di sillogismo bisogna avere già in testa delle classi ben identificate che consentano di differenziare i soggetti dai predicati.

Ma ci chiediamo: nella mente di un animale, di una pianta, di un batterio non ci sono predicati né soggetti né classi; queste separazioni esistono solo nella logica di chi usa la grammatica, il linguaggio. La vacca, la pianta di grano, il batterio si esprimono, si manifestano, si connettono con il tutto utilizzando quest’altro tipo di sillogismo: “L’erba è mortale, gli uomini sono mortali, gli uomini sono erba”. Questo modo di procedere non separa il soggetto dal predicato; qui si cerca l’equazione, l’eguaglianza, l’omologia tra i predicati; una cosa mortale è uguale a un’altra cosa mortale. “Affermazione del conseguente” la chiamano con disprezzo i professori di logica, ma loro probabilmente ignorano che tutto il comportamento animale, tutta l’anatomia ripetitiva, tutta l’evoluzione biologica sono, ciascuno al suo interno, tenuti insieme da questa logica; e anche la poesia, l’umorismo, l’arte, il sogno, la religione dimostrano una predilezione per questi che potremmo chiamare sillogismi in erba. Noi educatori, che per la maggior parte possediamo una laurea in scienze, siamo stati formati sul primo sillogismo e stiamo insegnando l’evoluzione biologica utilizzando il primo sillogismo. Bateson pone, invece, l’accento su quei processi mentali che ci permettono, attraverso l’uso della metafora, di descrivere i fenomeni ai quali assistiamo (per esempio, uno stormo di uccelli in volo).

Il progetto *State Agresti* è un progetto agricolo che, partendo dal presupposto di considerare l’agricoltura una delle più grandi arti di tutti i tempi (Virgilio), prevede una serie di eventi spettacolari tra loro indipendenti sui temi della coltivazione e della divulgazione dei processi di produzione biologica.

Panini individua nell’atto di una donna vissuta 14.000 anni a.C. la nascita simbolica dell’agricoltura: una donna ha in mano dei semi e decide di non mangiarli ma di seminarli. Se l’istinto alla caccia nel genere maschile è già contenuto nel DNA, altrettanto non si può dire dell’azione di seminare, che non facendo parte del nostro patrimonio genetico, rappresenta non solo il primo gesto culturale, ma anche il primo atto culturale.

Panini ci ha poi illustrato i temi trattati in alcune rappresentazioni del progetto *State Agresti*: la storia dell’agricoltura nata dal mondo femminile, proprietario della terra per patto sociale, il neolitico come età improntata alla convivenza pacifica, l’evoluzione dell’agricoltura attraverso l’agronomia latina, benedettina, illuministica, per giungere infine all’agronomia transgenica, l’affinarsi delle tecniche agricole, l’avvento dell’aratro prima e dei concimi di sintesi (Justus von Liebig) poi, la scoperta da parte di Pasteur dei batteri e la conseguente osservazione dell’intrinseca capacità della terra di autoprodurre fertilità.

A cura dei corsisti

Silvio Panini, Paolo Pagliani

La Natura nel tempo (drammatico)

La natura dell'altro era ribelle alla commistione; per unirlo armonicamente all'Identico, il demiurgo fece uso della coazione.

Platone, "Timeo"

Strumenti linguistici e drammaturgici per educare all'azione con l'ambiente naturale

Il presente progetto intende mettere in relazione una Riserva Naturale, un gruppo di studenti, un gruppo di educatori, un gruppo di "educatori" di educatori e un gruppo di rappresentanti teatrali.

La *Riserva Naturale* è quella di Sassoguidano, nel territorio di Pavullo nel Frignano, che per la prossimità con la città può essere considerata come sua naturale accademia ambientale.

Gli *studenti* sono quelli della locale scuola media.

Gli *educatori* i professori della stessa scuola.

Gli *educatori di educatori* sono invece i partecipanti al corso universitario post-laurea per la formazione di educatori ambientali dell'Università di Bologna.

Il *gruppo di rappresentanti teatrali* è Koinè che, da anni, utilizzando metodologie drammatiche, si occupa di problematiche agroambientali.

L'idea è quella di creare un evento didattico e spettacolare a un tempo che, utilizzando lezioni, dimostrazioni, degustazioni e spettacoli, metta in sinergia l'intera filiera del processo educativo e sviluppi dei comportamenti che potranno poi essere liberamente replicati dai partecipanti.

Scansione temporale del progetto

Giovedì

Mattino

Arrivo di Koiné. Preparazione del Teatro Comunale di Pavullo per lezioni e montaggi di strutture sceniche nella Riserva Naturale di Sassoguidano.

Pomeriggio

Preparativi e prove.

Venerdì

Mattino (Teatro Comunale)

Arrivo degli iscritti al seminario.

- Ore 10.30. Strumenti, linguistici, drammatici e musicali per l'educazione ambientale. Lezione di Koinè (Silvio Panini, Paolo Pagliani, Tiziano Popoli).
- Ore 13.30. Colazione a buffet in teatro.

Pomeriggio (Riserva Naturale di Sassoguidano)

- Ore 15. Il gruppo di *educatori* e il gruppo di *educatori di educatori*, ignari gli uni degli altri, partono separatamente da Pavullo per raggiungere due diversi luoghi della riserva naturale. I primi, gli insegnanti della scuola media locale, si trasferiranno per partecipare alla seconda lezione di Koinè (la prima del ciclo, organizzato dal Parco Regionale dell'Alto Appennino Modenese, fu tenuta nel novembre del 2002), che prevede una passeggiata teatralizzata nella riserva. I secondi, i corsisti universitari, si trasferiranno per verificare "sul campo" le premesse teoriche dei concetti esposti da Koinè nella lezione del mattino.
- Ore 15.30. Da luoghi diversi i due gruppi partono in passeggiata per raggiungere, in sincrono, la stessa destinazione: lo stagno della riserva. Arrivando, da grande distanza, si osserveranno reciprocamente con binocoli e, a ogni gruppo, verrà affidato il compito di osservare l'*altro* branco di uomini per cercare di comprendere, dal loro comportamento, le motivazioni della loro presenza in quel luogo. Verrà poi attivato un collegamento radio che svelerà le identità di entrambi e si verrà a sapere che un branco di *educatori* sta osservando un branco di *educatori di educatori* che li osservano osservati. A questo punto i due gruppi, capendo che sono consustanziali, potranno congiungersi e solidarizzare sulle rive dello stagno. A seguire monologhi sull'albero spontaneo e su quello domestico, rappresentazioni sulle simbologie sacre della vegetazione, degustazioni teatrali di prodotti biologici, canti e balli etnici collettivi concluderanno il programma didattico del pomeriggio.

Sabato

Mattino (Riserva Naturale di Sassoguidano)

- Ore 9. "La mia natura", spettacolo itinerante per le scuole medie. Questa volta sarà presente la *filiera* del processo educativo al completo. Tre tipi logici: gli educandi, gli educatori e gli educatori di educatori. Ogni elemento di ognuna delle tre classi, appena giunto al Centro Visite della Riserva, dovrà indossare una cuffia acustica collegata a una piccola radio portatile e seguire le indicazioni che una guida invisibile gli farà arrivare alla radio con l'ausilio di un trasmettitore in Fm montato, dai tecnici di Koiné, nei pressi del centro visite. Al trasmettitore sono collegati dei computer, delle tastiere elettroniche per la musica dal vivo e il radiomicrofono di un'attrice che, da lontano con un telescopio, potrà osservare e guidare in diretta, senza essere vista, la visita delle classi nella riserva. L'effetto è molto straniante e produce nel bambino una soglia di attenzione molto alta. La

voce si presenterà immediatamente: “Buon giorno. Io sono Natura, la natura che hai dentro e quella che, qui, osservi intorno a te”; poi, accompagnata da musiche ed effetti sonori, guiderà i bambini per un sentiero che percorrerà la riserva. Lungo il percorso incontreranno un’innestatrice di castagni selvatici, ascolteranno racconti sulla mitologia degli alberi e sulla loro coltivazione, udranno i paesaggi sonori della riserva “al naturale” e in forma digitale (attraverso la radio) e potranno confrontarli, degusteranno Parmigiano Reggiano biologico nel centro visita e si fermeranno anche in chiesa per assistere a una sacra rappresentazione sull’acqua.

La visita è strutturata per tappe che si possono replicare continuamente; è quindi ipotizzabile che, dal centro visite, allo scadere di ogni mezz’ora, possa partire un nuovo gruppo, composto anche da due classi, che farà ritorno dopo circa un’ora e mezza. Dalle 9 alle 12 del mattino potranno assistere allo spettacolo 12-14 classi. Gli *educatori di educatori*, nascosti nel bosco dietro a graticci di canne, potranno osservare gli educandi e i loro educatori nel loro ambiente naturale.

- ore 13. Picnic nella riserva per i corsisti universitari, gli insegnanti della scuola media e gli attanti di Koinè.

Pomeriggio (Teatro Comunale di Pavullo)

- Ore 15-19. Lezione di Koinè e conclusione del seminario.

Domenica

- Ore 16. Replica de “La mia natura” per un pubblico di adulti.

Temi delle lezioni e degli spettacoli

(...) due culture si giustappongono, due gruppi, due collettività parlano due famiglie di lingue. Coloro che furono formati alle scienze fin dall’infanzia, hanno l’abitudine di escludere dal loro pensiero, dalla loro vita, dalle loro azioni comuni ciò che può somigliare alle storie ed alle arti, alle opere della lingua, alle opere del tempo. Incolti istruiti, sono formati a dimenticare gli uomini, i loro rapporti, i loro dolori, la mortalità.

Coloro che furono formati alle lettere fin dall’infanzia, sono gettati in ciò che è convenuto chiamare le scienze umane, in cui essi perdono per sempre il mondo: opere senza albero né mare, senza nube né terra, tranne che nei sogni e nei dizionari. Colti ignoranti, si consacrano alle baruffe senza oggetto, non hanno mai conosciuto che poste in gioco, feticci e mercanzie.

Michel Serres, “Passaggio a Nord-Ovest”

Il rapporto con una macchina digitale affascina l’organismo biologico umano che la guida e, specialmente in un bambino, può opacizzare la memoria delle esperienze sen-

soriali naturali. È indispensabile tracciare una netta separazione tra educazione ambientale (o naturale) e educazione digitale. Le modalità biologiche del processo mentale vengono corrotte (inquinata) dalle rappresentazioni digitali del mondo. Internet nuoce ai neuroni e gli animali di Piero Angela, teletrasportati in un video, nuocciono alla percezione ecologica dell'ambiente naturale.

Francesco Bacone considerava la scienza dei greci una congerie di fantasie infantili. Egli auspicava che l'uomo maturo e moderno le abbandonasse per sempre e si affidasse completamente ai saldi principi della scienza nuova. Questa visione "evolutiva" del progresso umano, che ha resistito fermamente fino ad oggi, ritiene che il cammino della civiltà sia un progressivo abbandono di credenze false in favore di altre più vere e quindi più efficaci per il controllo della natura. Come nella vita di un uomo ci sono l'infanzia e la giovinezza, in cui si credono e si raccontano delle favolette, e l'età adulta in cui si affronta il mondo, cioè le cose serie, con razionalità e buon senso.

Ma senza scomodare la psicologia, non è evidente che ciò che ognuno di noi sente e vede e pensa nell'infanzia resta indelebilmente impresso nella mente e che la conoscenza razionale dell'età matura non è altro che uno strato di senso che vi si sovrappone? Se negassimo questo fatto, dovremmo ammettere che parecchi anni della nostra vita non hanno senso.

Se invece accettiamo la constatazione che il nostro agire è guidato dall'accavallamento di tutte le visioni del mondo che abbiamo accumulato, non possiamo andare in un bosco, fermarci davanti a una quercia e dire solamente che quell'albero si chiama *Quercus robur*, appartiene al genere Cupulifere, ha foglie lobate e frutti indeiscenti.

Una definizione naturalistica, riduttiva di ghianda come il seme o il frutto della quercia pone soltanto uno dei possibili livelli di significato, assegnandole un posto letterale, botanico nella mente. Questo primo livello può impedire agli altri di emergere, mentre la ghianda ha anche un significato mitologico, morfologico ed etimologico. La ghianda è anche un simbolo mitico; è anche una forma; ed è anche una parola con ascendenze, affinità, possibilità implicite e potenza evocativa.

James Hillman, "Il codice dell'anima"

Se apriamo il dizionario alla parola "albero" vediamo che a essa vengono attribuiti diversi significati: "Pianta con fusto eretto e legnoso che nella parte superiore si ramifica", "Formazione anatomica ricca di diramazioni e ramificazioni", "Fusto di legno o di metallo, verticale o inclinato, fisso allo scafo, per sostenere pennoni, coffe, vele, fanali, segnali e simili", "Rappresentazione grafica della struttura in costituenti di una frase". Numerandoli progressivamente, il compilatore del dizionario ha separato questi significati in modo netto. L'albero del linguista Chomsky non ha nulla a che vedere con la

roverella. Le associazioni che ognuno può stabilire tra i diversi significati non sono pertinenti.

E io a mia volta ribatterei che è proprio questo atteggiamento ad impedire un contatto armonico col mondo: quando la vita di una parola viene spezzata in mille episodi indipendenti, sarà impossibile servirsene per parlare di oggetti che sfuggono ad una caratterizzazione definitiva. Solo quel che è defunto può essere definito una volta per tutte; la logica tradizionale è una logica di morte, che non a caso ci crea tanti problemi con i vivi. In contrasto con questa logica di morte, vorrei invitarti a pensare che il significato di una parola sia precisamente la sua storia, la sua deriva semantica. I numeri del dizionario non corrispondono a significati diversi, ma invece a capitoli diversi della storia. Quel che spesso manca nel dizionario sono i collegamenti tra questi capitoli, le spiegazioni necessarie per trasformare aforismi isolati in un tessuto narrativo unitario. Talvolta siamo in grado di riempire noi stessi i buchi con relativa facilità (...) e talvolta invece il compito è arduo. Ma comunque è quello il compito: render conto non della divisione ma dell'identità di una parola, non della molteplicità ma dell'unità dei suoi usi. Quel che ho detto del linguaggio vale anche per il pensiero.

Ermanno Bencivenga, "Platone, amico mio"

Date queste premesse sui contenuti, che secondo noi dovrebbero essere alla base di qualunque progetto di educazione alla natura, il corso intende dare alcune indicazioni sugli strumenti linguistici e drammaturgici utili alle guide.

Ciò che innanzi tutto contraddistingue la figura della guida è il suo essere uno psicopompo, un conduttore di anime lungo un viaggio di scoperta; egli si trova nella condizione d'incarnare un tale ruolo, di assumere determinati comportamenti prefissati che lo rendano riconoscibile in quanto guida, e tuttavia, contemporaneamente, per riuscirci in modo efficace, l'individuo non può dimenticare se stesso, e annullarsi nel puro personaggio. Egli è quindi, riprendendo la definizione semiotica di Greimas, un attante. (...). Ciò fa sì che la guida, come gli altri attanti, debba utilizzare alcune strategie di comunicazione forti che lo pongano in posizione di rilievo, evidenziando il suo ruolo di conduttore nella relazione di gruppo, senza con questo rinunciare alla propria personalità, anzi facendo sì che sia essa il suo "copione di scena". Infatti, secondo questa nostra ipotesi, la guida è un soggetto in uno spazio rappresentativo e la ricchezza del suo "personaggio", del suo "copione", è indissolubilmente legata alla ricchezza della sua percezione.

Scambio di e-mail sull'esperienza (riflessioni dei corsisti)

Ciao a tutti, vi mando alcune considerazioni che mi turbinano per la mente dopo l'incontro dei giorni scorsi. Quanti di noi avevano fatto mente locale alla citazione (tanto per cambiare!) inserita nel foglio di presentazione: "la natura dell'altro era ribelle alla commistione; per unirlo armonicamente all'Identico il demiurgo fece uso della coazione"? Devo essere sincera, io avevo letto in fretta il tutto e non avendo una preparazione classica l'avevo interpretato come stimolo all'azione sinergica.

Nulla di più sbagliato: incuriosita e anche un po' perplessa dalla reazione provata durante la lezione sono andata a guardare l'esatto significato e sono stata colpita da illuminazione: coazione sta per costrizione, obbligo!!! Quindi la mia interpretazione, probabilmente mediata anche dal nostro modo di lavorare che vede come priorità la collaborazione, aveva completamente stravolto il significato originario. Voi come lo avevate capito? Anche la parola koinè si presta a considerazioni notevoli: era infatti "la lingua comune" imposta dai greci alle popolazioni conquistate! In seconda battuta mi viene da pensare che non è affatto vero che non ci fosse scopo educativo. Sono troppo maligna o si sentono molto in una scuola peripatetica dell'antica Grecia?

Più ci penso e più la sento come un'avventura pericolosa la loro, un'involuzione verso tematiche superate da tempo, con caratteristiche di imposizione che non mi pare possano essere riconosciute nella metodologia attuale dell'educazione ambientale. Devo dire che lo spettacolo in sé, dal punto di vista teatrale, non mi è dispiaciuto e mi chiedo se le mie reazioni siano mediate da una soggettiva antipatia o le mie considerazioni possano essere condivisibili. (...) Ci tenevo a scrivere questi pensieri a caldo, per non dimenticare tutto in breve tempo.

Ho cominciato incuriosita a leggere il tuo allegato e mi permetto anch'io qualche osservazione. Scusate, ma ho bisogno di comunicare a tutti voi la seguente mia impressione.

La mattina del 2 giugno mi sono recata nelle Valli della Bassa Mirandolese, dove si svolgeva L'erba della Valle, una mostra/laboratorio sull'utilizzo della vegetazione spontanea delle zone umide. Ho scoperto una zona interessantissima per la flora e la fauna acquatiche (giunchi, ninfee, ranuncoli, rane, tritoni, tanti uccelli) e le opere di ingegneria edile (i barchessoni, "le basiliche delle Valli", un tempo impiegati per l'allevamento di cavalli e muli). Qui, grazie agli incentivi dell'Unione Europea, della Provincia di Modena e del Comune di Mirandola sono state favorite pratiche agricole rispettose dell'ambiente e della natura; alcune aziende agricole hanno realizzato vari interventi per favorire la fruizione del territorio naturale. Il paesaggio agricolo è tornato a essere caratterizzato da specchi d'acqua, canneti, siepi e boschi, che hanno richiamato una parte della fauna che un tempo popolava le valli. (...) La tranquillità del luogo mi ha permesso di aspettare con pazienza, nascosta tra i canneti, immersa nella natura, che qualcosa accadesse, mi ha stimolato la curiosità di cercare tra i fili d'erba qualche indizio (piume, borre, impronte di qualche animale).

Ragionando a mente fredda, a distanza di alcuni giorni da questa esperienza e da quella precedente fatta a Sassoguidano con Koinè, mi sembra che la passeggiata nelle valli mi abbia quasi "disintossicato". Non so se molti di voi saranno d'accordo, ma mi rendo conto che nella Riserva di Sassoguidano ho potuto apprezzare molte cose (i castagni, lo stagno con le piante e gli animali che lo popolavano, la tranquillità del paesaggio), ma quell'ambiente era purtroppo "contaminato" da una compagnia teatrale così... fuori luogo, artificiale, tecnologica. Penso che molti di noi siano rimasti "segnati" dall'esperienza e ci sia ancora molto da dire sul tema.

Intervengo anch'io sull'argomento Koinè, dopo averlo fatto un po' sedimentare, anche perché personalmente non ho percepito questa "sensazione così negativa" che mi è, invece, sembrata piuttosto diffusa, anche dai successivi scambi avvenuti a Faenza. Alcuni aspetti hanno lasciato anche me un po' perplessa: l'approccio aggressivo e colpevolizzante della contadina, la mancanza di un coinvolgimento più sentito degli spettatori, lo spettacolo Terra Pianeta, secondo me difficile e lungo per alunni delle medie, che per la maggior parte non riuscivano a prestare attenzione alla rappresentazione.

Non condivido neppure il messaggio di forte contrapposizione tra il mondo scientifico e quello artistico: in piccole dosi può forse servire in forma provocatoria a "mettersi di più nei panni dell'altro", stimolare la riflessione, creare davvero alleanza tra arte e scienza, ma presentato come è stato fatto tende a creare due posizioni, due punti di vista, netti e separati, che non rappresentano la realtà delle cose. È un atteggiamento che mi sembra anacronistico e anche poco costruttivo.

Ciò nonostante ho apprezzato altri aspetti: buona parte delle rappresentazioni (secondo me più indicate per un pubblico adulto) a me sono piaciute; i testi sono risultati efficaci nel collegare società attuale e mondo naturale, le rappresentazioni (quasi tutte) mostravano l'intento di non separare quello che tutti i giorni noi viviamo e siamo e quel mondo naturale spontaneo e domestico che ci sta intorno (anche l'uso delle cuffiette serviva a questo, secondo me).

Il mio giudizio è magari un po' contraddittorio, così come lo erano i commenti dei ragazzi.

(...) Penso che questo tipo di evento per avere una certa efficacia debba essere inserito, magari come tappa finale, in un percorso. Ho provato a farlo con le classi IV e V di un istituto professionale agrario della montagna reggiana, che per quasi due anni è stata coinvolto in un progetto per il recupero di antiche cultivar di piante da frutto (...). Come evento conclusivo abbiamo proposto A teatro... tra le piante all'interno del vivaio (è stato molto suggestivo!). (...) Quella volta i ragazzi sono rimasti abbastanza sconcertati, ma il livello di attenzione era alto, forse perché era una giusta conclusione a un progetto che li aveva visti occuparsi, in senso scientifico e tecnico, ma non solo, di piante e suoli, che ora gli venivano restituiti con una differente rappresentazione.

L'incontro con il gruppo teatrale Koiné nella riserva naturale di Sassoguidano potrebbe proporre uno spunto di discussione stimolante: la narrazione della scienza: "Le strutture portanti della scienza sono la misura e la classificazione. Le strutture portanti dell'arte sono il simbolo e la narrazione" (Koinè).

L'immagine della scienza come impresa umana e culturale migliorerebbe molto se la si concepisse come una storia degli esseri umani che superano le idee ricevute (Lavoisier che supera il dogma del flogisto, Darwin che rivoluziona il creazionismo). Indubbiamente è stato un errore staccare la scienza dalla narrazione della cultura.

Si potrebbe obiettare che questo vorrebbe dire sostituire la storia della scienza alla scienza, ma un'istruzione scientifica che tenesse conto dei processi vivi del fare scienza, non limitandosi a essere un resoconto della "scienza finita" come quella presentata nel manuale, rimetterebbe l'accento sul processo di soluzione dei problemi nella scienza piuttosto che sulla scienza data e pronta in tutte le sue risposte. Questa potrebbe essere una strada per ridare vivacità e interesse alla scienza. Alla luce dell'incontro svoltosi a Sassoguidano e delle critiche da voi mosse sul tipo di approccio e sull'efficacia del proporre un'esperienza di questo tipo a scuole elementari e medie inferiori, vi chiedo se, e in caso affermativo, quali spunti e metodologie mutuati dal lavoro di Koiné utilizzereste nell'elaborare un percorso di educazione ambientale da presentare a insegnanti e classi di diverso ordine.

Alla fine anche io trovo un po' di tempo per riflettere su Koinè e farvi partecipi delle mie meditazioni. Innanzitutto penso che il semplice fatto di essere qui a scriverne e a parlarne significhi qualcosa: Koinè ha lasciato il segno e, positiva o negativa che sia l'impressione che ci ha trasmesso, fa parlare di sé (e questo è un punto a suo favore).

Penso che il rischio peggiore che possa correre un intervento, educativo o no, sia quello di passare inosservato, senza stimolare pensieri e riflessioni. Se non altro Koinè ha avuto il pregio di farci riflettere su questioni che altrimenti sarebbero rimaste latenti. Devo dire che mi ha toccato nel vivo il discorso di Panini sulla sua visione dell'operatore ambientale come di qualcuno più simile a un ricercatore che passa le sue giornate in un laboratorio piuttosto che a un educatore.

Penso che le affermazioni che ha fatto siano dettate dalla sua non conoscenza della materia, dietro la quale probabilmente si nasconde per costruire le sue verità e dare fondamento alle sue citazioni, poco disposto a mettere in discussione le proprie idee. Fa arrabbiare sentire qualcuno parlare così, ma forse bisognerebbe cercare di lasciare perdere e continuare a fare bene il nostro (anzi vostro!) lavoro. Non penso che il "credo" di Koiné sia un pericolo per noi o i destinatari dei loro interventi; anzi, questo dovrebbe esserci di stimolo per trovare modalità sempre più efficaci per trasmettere di volta in volta il messaggio specifico di educazione ambientale che ci proponiamo.

Sono d'accordo sul fatto che l'esperienza con Koiné abbia avuto vari aspetti criticabili, di cui si è già ampiamente parlato (estremismo di idee, linguaggio non diretto, poca considerazione del destinatario dell'intervento) ma penso che sia anche importante sforzarsi di riflettere su ciò che di positivo ci può trasmettere. E se Koinè ci dà uno spunto per trovare anche solo un piccolo stimolo di miglioramento, anche solo una piccola idea di attività innovativa, è comunque importante farne tesoro.

7. La guida emozionale del territorio

Organizzazione

Anima Mundi, Forlì (FC).

Sono intervenuti

Daniele Vignatelli, Eddi Bisulli, Giovanni Fabbri, Veronica Gugnali.

7. La guida emozionale del territorio

Uno degli aspetti che un educatore ambientale dovrebbe riuscire a sviluppare per qualificare il proprio agire professionale è quello emozionale e passionale, a volte innato, altre volte nascosto se non ancora sconosciuto. Il seminario residenziale, svolto per l'edizione 2003 del Master, ha avuto come sede San Benedetto in Alpe, nello scenario del Parco Nazionale Foreste Casentinesi, Monte Falterona e Campigna.

L'idea forte che ha connotato l'esperienza è stata quella di far vivere o rivivere agli studenti il viaggio di scoperta di un territorio naturale nella sua totalità, senza pensare a una meta precisa ma facendosi travolgere e guidare dalla bellezza delle cose, dall'imprevedibilità delle situazioni e dall'intensità delle emozioni.

In una qualunque attività di educazione ambientale, infatti, il coinvolgimento emotivo deve essere sì dell'educando, ma anche, e forse soprattutto, dell'educatore, che deve essere capace lui stesso di emozionarsi e entusiasmarsi per trasmettere analoghe sensazioni a chi ha di fronte. L'educatore non può essere collocato e ritrovarsi su un piedistallo, ma deve continuamente mettersi in gioco e condividere con gli altri il proprio "bottino di emozioni". Nei tre giorni del seminario i corsisti hanno sperimentato direttamente, sia attraverso attività mirate, sia nei momenti di discussione, confronto e messa in gioco di quanto provato, un approccio totalmente basato sull'emozione, sulla scoperta attraverso la percezione e sulle modalità per entrare in contatto con gli altri e con il territorio utilizzando il canale emozionale.

Leggendo quanto scritto dagli stessi corsisti nelle riflessioni scritte alla conclusione dell'esperienza, si può ben vedere come si tratti di un tipo di approccio che punta a valorizzare gli individui, facendo emergere le caratteristiche e le ricchezze di ciascuno e, per via indiretta, le potenzialità che possono tradursi in comportamenti sostenibili.

Lettera agli studenti prima del seminario

Guida Emozionale al Corso: Trespass

È il titolo di un disco aurorale e visionario dei Genesis e lo prendiamo a prestito per questi giorni. Veicolo e mago di emozioni, quello; veicolo e pungolo per la formazione, questa lettera. *Trespass* in inglese indica un'infrazione, un oltraggio, il superamento illecito di un termine. Bene: da lì tre passi ancora.

Stare in formazione

La cosa più importante che dovrebbe accendere un corso di formazione è la capacità di stare (utilmente) in formazione. *Mettersi in gioco* è, da sempre, l'unico utensile apprezzabile. C'è sempre qualcosa da portare a casa, non dipende dallo scaffale, dipende dal nostro bisogno e dalla capacità di tradurre quello in decisione, gesto intelligente. Più del sentiero è la fame che guida il lupo.

Una testa-ben-fatta è imprescindibilmente condizione di partenza, *modus agendi* e obiettivo formativo. Si declina (cfr. Morin) in *pensiero ecologico*, relazionale, *complesso*, aperto e meta; in sensibilità strategica che mette lo scafo al vento e alle onde tenendo la mappa di fianco, non davanti; in *scommessa* coraggiosa, magica inferenza dell'incertezza di cui siamo fatti ("Non siamo che pelle attorno a un vento", Djuna Barnes) sparata dentro alla speranza di portare la nostra piccola vita in un luogo e in un tempo utile alla maggior giustizia.

Avrete, vi costruirete da subito, un ruvido *Taccuino di Viaggio*, su cui vi invitiamo fermamente a riportare giornalmente tutte le vostre riflessioni su quello che farete e quello che non avrete voluto\potuto\saputo raggiungere. E sul come. Abituatevi ad agire e a guardarvi muovere.

Il nostro modo

Stiamo in formazione da molte stagioni; ascoltiamo molto e coltiviamo la nostra pianta, che evolve, cambia e resta comunque fedele a se stessa. Ci invita, in mille modi, a disporci\vi lungo tre assi, questi.

- *Radicalità e leggerezza*. L'apparente contraddizione dei termini indica unicamente uno sbilanciamento che immette nella ricerca. Nel cuore delle cose risiede la loro verità e la loro bellezza. Non accontentiamoci del primo riverbero, sapendo però che non c'è sostenibilità al di fuori della leggerezza. Quella degli esseri vivente prima delle sovrastrutture.
- *Tempi e fiducia*. I tempi di lavoro saranno spazio e strumento formativo. Conosciamo la capacità di carico dei formandi e, ancor più, conosciamo la capacità (talvolta latente) di produrre energia aggiuntiva quando il flusso invita alla vita. Vi diamo fi-

ducia da subito, vi chiediamo fiducia da adesso.

- *Complessità ed essenzialità*. Lavoreremo su piani diversi, diretti e meta. L'ecosistema perfettamente intellegibile è quello sventrato sul tavolo di Descartes. Nelle pieghe irrisolte riposa sempre una buona domanda e la spinta per proseguire il percorso. Essenzialità per noi vuol dire lavorare con poco, con quello che c'è. Quando qualcosa manca, tarda o si rompe, beh, è una benedizione, perché dobbiamo "tirar fuori" qualcosa in più da noi stessi, e non sapevamo di averla.

Infine. Non lavoriamo per darvi direttamente gli strumenti, ma per rinforzare la vostra capacità di produrre i vostri propri.

La qualità della presenza

Vostra, nostra. In fondo è "tutto quello che ci serve dopo un milione di città" (Ivano Fossati). Più dei progetti, più delle strategie educative, vale la *relazione tra*. Invito, questo, finale alla responsabilità dello *sguardo*, alla disponibilità del sorriso e del soccorso, all'autenticità delle sfide e dell'amaro da dire. Occorre una *vigilanza* a[®]mata, la stessa del capriolo che ignora la posizione GPS del lupo e non si può *mai* permettere la vacanza: dentro un tempo educativo, neanche noi. Non scomodiamo Heidegger, ma la parola tedesca *dasein* (l'esserci) è capace di metterci tutti attorno a un punto invisibile, attorno al quale si può articolare una comunità educante. Buon lavoro.

Daniele, Eddi, Giovanni e Veronica (Anima Mundi)

Sintesi del seminario

La *Guida Emozionale del Territorio*[®] è una proposta di educazione ambientale che mira alla valorizzazione del rapporto con un determinato territorio, attraverso la sua riscoperta e il suo racconto utilizzando gli inconsueti canali delle emozioni. È una proposta didattica a carattere necessariamente interdisciplinare, sia nei contenuti che nelle modalità di realizzazione, basata essenzialmente su due punti: l'importanza strategica di una pedagogia delle emozioni per la (ri)conquista di una dimensione umana sostenibile dell'esistenza e il valore imprescindibile del legame, individuale e comunitario, con il territorio.

Si tratta, quindi, di qualcosa di più di un semplice progetto di educazione ambientale, poiché muove da un'esigenza più ampia, quella di ripensare l'ambito naturale dell'educazione ambientale e le sue possibilità in relazione al continuo evolvere della società umana nel terzo millennio. La sfida per la costruzione di un vivere sostenibile richiede a studenti, insegnanti, docenti, formatori, operatori, animatori, guide ambientali di superare gli sfondi epistemologici e le impostazioni culturali degli anni Ottanta e Novanta. Chiede a tutti di inventare una nuova Pedagogia della Sostenibilità. Il seminario si è svolto a San Benedetto in Alpe, presso l'ostello "Il Vignale", dalla tarda mattinata di venerdì 19 al pranzo di domenica 21 settembre 2003.

Le attività formative si sono sviluppate attorno ai seguenti contenuti: pedagogia delle emozioni;

- territorio;
- ascolto attivo;
- narrazione;
- serendipità;
- intercultura.

L'approccio utilizzato nel percorso ha mirato prima di tutto al coinvolgimento globale e attivo dei partecipanti attraverso strumenti metodologici che facilitassero l'intrecciarsi di momenti di "abbandono", del fare qui ed ora, a spazi di meta-riflessione e meta-osservazione per leggere i differenti livelli di complessità nelle attività realizzate (dinamiche di gruppo, modalità di comunicazione, ecc.). Narrazione, multimedialità, interdisciplinarietà, lavoro di gruppo e manualità hanno costituito la base della nostra metodologia.

Il programma è iniziato con l'attività "I passi dell'arrivo", in cui i partecipanti hanno riprodotto le proprie impronte su supporti di carta che sono poi serviti in un secondo momento per raccontare aspettative, stati d'animo, desiderata sul percorso. In contemporanea i partecipanti hanno costruito il proprio taccuino di viaggio, da utilizzare come strumento di lavoro personale in cui annotare pensieri, osservazioni, idee,

domande, ecc. Nel pomeriggio del primo giorno il percorso si è concentrato sugli aspetti emozionali e i partecipanti sono stati invitati a “girovagare” liberamente fra differenti luoghi appositamente allestiti e rappresentanti le 4 emozioni fondamentali. Le successive attività della giornata hanno avuto come tema l’esplorazione del territorio. Partendo dal vecchio borgo di San Benedetto ogni partecipante ha raccolto un elemento, un particolare, dal quale fosse possibile caratterizzare quel particolare luogo. La serendipità, ovvero il dettaglio che incuriosisce, di tutti i partecipanti è stata poi ricostruita attraverso il lavoro di gruppo che ha dato vita al “Quadro del Borgo”. A sera i partecipanti divisi in due gruppi hanno cominciato a lavorare sulla produzione di un Dior-Emo, un diorama delle emozioni, con la consegna di renderlo comprensibile a una platea più variegata possibile attraverso l’uso della pluralità dei linguaggi. Dopo cena: attività di Biodanza con Carmen Mazza.

Il secondo giorno sono state svolte le seguenti attività formative:

- “Vaghe-bende”: escursione all’alba con occhi chiusi e cuore fiducioso con finale meditativo e contemplativo a cura di Massimo Forcellini dell’Associazione Tao-yoga di Cesena.
- “Extravaganze”: escursioni a perdersi in solitudine.
- “Il nostro piccolo museo”: attività manuale di costruzione del proprio territorio e condivisione dei lavori nel gruppo.
- “Ascoltiamo il territorio”: interviste improvvisate agli abitanti del paese di San Benedetto.
- “Per una definizione condivisa di territorio”.
- Verifica intermedia.
- Attività di lezione frontale sulla *Guida Emozionale del Territorio* con stimoli emozionali visivi.

Nel terzo e ultimo giorno i partecipanti hanno continuato e concluso il lavoro dei gruppi sul Dior-Emo. Per la presentazione dei lavori è stata invitata appositamente una particolare giuria composta da persone esterne al contesto portatrici di differenze culturali e psicosociali per far emergere l’efficacia e la ricchezza comunicativo-espressiva e le implicite cornici culturali e percettive dei lavori realizzati. L’attività di presentazione dei Dior-Emi ha inoltre consentito all’intero gruppo di partecipanti di riflettere e confrontarsi su modalità di lavoro, difficoltà incontrate, risultati. La mattinata si è conclusa con una verifica informale sul vissuto dei partecipanti nell’arco dei tre giorni. Ai partecipanti sono state consegnate copie della omonima pubblicazione editoriale realizzata a cura di Anima Mundi per valorizzare il corso e l’intero progetto.

A cura di Anima Mundi

Spycam sugli operatori dopo il seminario

E: Fffh, è andata.

G: Ci puoi giurare. Mi sembravano entusiasti, che ne dici?

D: Non tutti.

E: Cavolo, certo che no: non sono mai *tutti* entusiasti.

V: È che questa cosa delle emozioni tocca veramente la pancia delle persone e non tutti sono disposti a questa *intimità formativa*.

G: Sono d'accordo, ti ricordi il gruppo di insegnanti dell'anno scorso? Una fatica dell'anima a lasciarsi andare, sono tutti pronti col taccuino in mano a segnare gli appunti ma se si deve salire sul trattore...

V: Cos'è questa storia del trattore?

D: Avevamo creato un inconveniente ad hoc. Il gruppo era stato "abbandonato" dal pullman nel luogo sbagliato e avrebbe dovuto raggiungere l'ostello sul cassone di un trattore.

E: Grandioso: spiazzamento, intuizione, ricostruzione delle mappa logica, innovazione e azione solidale. Da manuale.

G: Appunto: da manuale. Scritto, non vissuto. Alla fine sul trattore ci sono rimasto solo io.

V: Non si saranno fidati...

D: È questo il punto, la fiducia. Noi lavoriamo sulle emozioni e, per certi versi, è una posizione avanzata; ma mi rendo conto che ogni volta si deve fare un passo indietro e stare nelle propedeuticità, lavorare su ciò che permette l'esperienza, sui presupposti...

G: Ecco l'epistemologo!

E: Beh, intanto hai imparato una parola nuova! Comunque sono abbastanza d'accordo, è così anche nei processi di Agenda 21 locale: tutti parlano di partecipazione ma quasi nessuno è veramente capace di ascoltare e di raccontare e quindi si partecipa "a vuoto" per così dire...

V: Sentite, a me sembra invece che questi ragazzi si siano buttati molto! La teatralizzazione finale secondo me vale come e più di una verifica. Ognuno l'ha impostata a modo suo, che va bene, però si sentiva una tensione positiva sotto.

G: Sotto la stanchezza...

E: Cos'hai mangiato oggi? Pane e saudade? Siamo stanchi noi, sono stanchi loro, tutto il mondo è stanco. E di solito chi non è stanco è stupido.

D: Secondo me la stanchezza è, sì, un limite ma segna piuttosto la nostra incapacità di organizzare l'energia. Dovremmo saperla ascoltare in chiave proattiva, per migliorarci. Invece di solito o la sopprimiamo preventivamente o, quando arriva, ci buttiamo una doccia sopra e saltiamo sul giorno successivo.

V: Certo che una bella doccia adesso...

E: Dai, prima finiamo. Avete notato come ci hanno dipinto i ragazzi: come un gruppo unito, coeso, capace di manifestare e gestire il dissenso interno...

G: Sì, è vero, l'ho notato anch'io. E mi ha fatto piacere. Non l'avevo notato con tanta intensità...

D: A me, in un primo tempo, non m'ha fatto né caldo né freddo; pensavo "ma è normale, tutti i gruppi di lavoro dovrebbero comportarsi così". E invece non è vero, spesso ci si presenta all'esterno come un sol uomo e all'interno volano i coltelli...

E: Oppure la conflittualità esplose e non si riesce a far nulla, un gran polverone, macerie umane e resta la magra soddisfazione di Sansone.

G: Sansone chi?

V: Quello dei gelati. Dai, campione: prendimi un cornetto. Siamo davvero un gruppo? È bello che le azioni rispecchino quello che sei. La coerenza sta in questo, non è una dichiarazione di principio, è un modo di mettersi a sedere sul prato. Anche.

G: L'attività delle quattro stanze, il primo giorno, è stata molto forte. Siamo usciti dai nostri cantoni che eravamo tutti trasfigurati, ognuno aveva addosso la sua emozione.

D: È vero, si leggevano sulle facce. Mi chiedo se sia stata efficace, oltre che come modalità narrativa per raccontare le emozioni fondamentali, anche per creare uno spirito nel gruppo, per liberare la loro emotività.

V: Sì, dubbio lecito: a volte se "spingiamo" troppo, anziché aprirsi i partecipanti possono chiudersi di più.

E: Come con gli insegnanti del trattore.

D: Ogni caso però fa storia a sé, non si può generalizzare, occorre tener presente sempre i contesti.

G: E la disposizione d'animo di chi hai davanti.

E: Di fianco, non davanti.

V: Giusto.

D: Però i ruoli sono diversi. Possiamo avere uno stile informale e coinvolgente, ma noi restiamo i formatori. È una responsabilità che non possiamo assimilare all'instaurazione di una piacevolezza di sfondo.

G: Epistemologica.

D: Senti G., vai a prendere quei cornetti...

V: Eddai, ti prendi sempre sul serio! Bisogna scherzare un po'. L'ironia è il trono dell'intelligenza.

E: Bella, chi l'ha detta?

G: Sempre Sansone, in tarda età, uscendo dal barbiere.

V: Ma allora lo conosci!?

D: Ragazzi, cerchiamo di finire questa verifica! I tempi, come al solito ci siamo massacrati sui tempi.

G: Il Quadro del Borgo andava con un filo di gas, avremmo dovuto lasciarlo evolvere... col senno di poi.

E: È l'eterno dilemma tra programma e improvvisazione, o sbaglio?

V: I programmi servono, che diamine, ma occorre molta sensibilità per stare nel flusso.

D: Sono d'accordo. A patto che non facciamo un feticcio del "flusso". Non sempre va dove deve andare, a volte trasporta unicamente l'autoreferenzialità degli individui, bramosi di dire se stessi e basta.

V: A volte sì, è per quello che serve il facilitatore. In altri casi, ed è quello che secondo me è successo quel pomeriggio, si andava costruendo un bel quadro del Borgo, proprio serendipico! Andava lasciato scorrere, a completamento.

V: Mi sa che siamo tutti cotti. Caffè?

D: Sì, mi stavo chiedendo cosa resterà a quei ragazzi di queste giornate di lavoro?

E: Bisognerebbe chiederglielo...

A cura di Anima Mundi

Il viandante a San Benedetto in Alpe (commenti dei corsisti)

Emozioni, apertura verso una conoscenza meno “cerebrale”, verso la quale siamo abitualmente indirizzati, che esplora il livello strettamente emotivo, diretto. Un livello che porta a destrutturare i punti di vista consolidati e che pertanto è in grado di attivare importanti processi percettivi legati a un profondo coinvolgimento individuale. Facendo propri questi presupposti, l’esperienza di San Benedetto in Alpe ha rappresentato per me un momento importante in quanto mi ha fornito utili suggestioni, legate essenzialmente alla trasformazione in “sistema”, di elementi come la percezione, la ricerca, le emozioni, l’esperienza e la condivisione.

L’esperienza con Anima Mundi è stata un po’ la sintesi delle due esperienze precedenti. A mio avviso è stata la più completa, quella che è riuscita in maniera più incisiva a unire la teoria alla pratica. Questo stage, per altro, aveva un vantaggio, di trovare un gruppo come il nostro, che dalle due esperienze precedenti avevano ricevuto molto ed era cresciuto (siamo affiatati, amici, con passioni simili). Gli educatori di Anima Mundi sono stati facilitati dal trovare un gruppo carico, stimolato, desideroso di imparare, anche se a volte (come ci è stato fatto notare), questa nostra amicizia sempre più forte ci porta a non essere sempre critici nei confronti degli altri: ci stimiamo troppo a vicenda e a volte non vogliamo far sentire le nostre ragioni per paura che vadano contro l’idea di qualcun’altro. (...) Sono partita un po’ stanca (visto che appena qualche giorno prima ero a Cenci) ma desiderosa di novità, stimoli, spinte, motivazioni per affrontare quei tre giorni nel migliore dei modi, ed è proprio quello che è successo. Mi ha colpito la capacità dei nostri educatori di farci sentire protagonisti e farci riflettere sulla nostra vita, su ciò che ci fa emozionare di più; ci hanno fatto riscoprire le nostre identità prima di tutto come persone che vivono in un determinato territorio, a cui sono legati ricordi più o meno piacevoli, e poi come adulti che stanno intraprendendo un percorso formativo e professionale. Ci sono tante attività che ricordo con piacere, ad esempio la chiacchierata coi vecchietti del paese: sentire dalle loro voci tutta la saggezza maturata negli anni, la loro semplicità e il loro legame col passato, la passeggiata nel bosco all’imbrunire, ovvero il sentirsi a contatto con la natura immersi in essa nel bosco intricatissimo, ascoltando i rumori e avvertendo odori forti e inebrianti. L’attività di chiusura dello stage è stata il perfetto riassunto delle tre giornate. Abbiamo lavorato sulle quattro emozioni principali (paura, rabbia, gioia e tristezza) coinvolgendo possibilmente tutti i sensi... La presenza di un ragazzo non vedente e di un albanese nella giuria che valutava i nostri lavori mi ha lasciata meravigliata e felice: erano persone dalle mille risorse, spiritose, coinvolgenti, affettuose, sempre pronte al sorriso nonostante i tanti problemi che avranno dovuto risolvere e tuttora avranno nella vita. Mi hanno trasmesso tanta carica, tanta voglia di impegnarmi in ciò che mi piace con passione e costanza.

Si è lavorato su se stessi per incontrare l’altro. Conoscere la realtà che ci circonda per rappresentarla, esprimersi, crescere, cambiare. Si è lavorato insieme. Si è appreso quanto sia importante “allenarsi”, fisicamente e mentalmente, per essere sempre pronti ed “elastici”; un training che stimola la nostra “apertura” verso sé stessi e gli altri. Si è dato anche molto spazio alle produzioni individuali e all’attivazione di processi di conoscenza intra-soggettivi. Da Viandante. Piccolo taccuino del trekker curioso, ho selezionato queste frasi di Franco Cassano: “(...) Dove le nostre verità diventano fragili e mostrano le rughe, si apre lo spazio in cui coloro che provengono da case, religioni e culture diverse possono incontrarsi. In questa terra di nessuno, dove le stelle sono più delle costellazioni e le doman-

de più delle risposte, invece di combattersi e inseguirsi nel buio, si potrebbe accendere un fuoco. Dopo essersi seduti in cerchio attorno ad esso tutti potrebbero raccontare la proprie storie, ascoltare quelle degli altri e scoprire una possibile fraternità nella comune lotta contro la paura. All'alba ognuno potrebbe tornare alla sua capanna, ma senza più il bisogno di chiudersi il mondo alle spalle e con il desiderio di tornare all'aperto, a incontrare gli altri..."

Il percorso che abbiamo svolto con Anima Mundi mi ha illuminato e messo in crisi allo stesso tempo. Mi sono resa conto, o meglio, già lo sapevo ma in questa occasione mi si sono chiarite le idee a riguardo, che per fare educazione ambientale bisogna sempre mettersi in gioco ed "essere presenti" con la testa e il cuore, a qualunque livello si faccia educazione, che si tratti di adulti o di bambini e ragazzi. Detta così può suonare una banalità, ma per me che ho lavorato abbastanza a lungo (o meglio: quanto basta) in azienda, significa cambiare completamente l'approccio al lavoro. In azienda tutto è forma, saper apparire, fare il proprio dovere, vestirsi bene, comportarsi "bene", rispondere alle richieste dei superiori. Non è davvero importante chi sei, o meglio, lo è ma solo nella misura in cui dimostri di essere una persona che sa fare il proprio dovere e sa produrre dei risultati. Produrre è la parola d'ordine. In educazione ambientale le parole che sento più ricorrenti sono essere e saper trasmettere le cose in cui credi per farle apprezzare a chi hai di fronte. Nel campo educativo non ci si può "risparmiare": se risparmi in coinvolgimento il messaggio non lo trasmetti. Se si fa EA in modo "tiepido", senza essere davvero convinti di quello che si racconta, il messaggio non passa. Quello che mi hanno trasmesso gli operatori di Anima Mundi è che il loro modo di fare EA è improntato sugli individui, sull'attenzione alle persone oltre che ai contenuti dei percorsi proposti, sulla promozione di comportamenti sostenibili, e questa loro attenzione a noi come individui l'ho percepita fortemente. (...) Un modo di fare EA che cerca di raggiungere la sensibilità delle persone più che trasmettere conoscenze specifiche. È un tentativo di educare alla sostenibilità cercando di educare a un modo di pensare, di essere e di porsi fondato sulla consapevolezza e sul senso di appartenenza, cercando di valorizzare il rapporto con un determinato territorio attraverso la sua scoperta secondo un approccio esperienziale. È un tentativo di educare a conoscere attraverso il contatto diretto e l'esperienza, a riconquistare la capacità di percepire, emozionarsi, condividere le emozioni.

Ho molto apprezzato il modo che hanno di rapportarsi al territorio, soprattutto per l'ampio respiro che ha la loro definizione dello stesso, che racchiude passato, presente e futuro, storia, arte, ambiente naturale, uomini, animali, piante, case, affetti e quant'altro permetta di identificarsi e relazionarsi con esso. Altrettanto importante l'accento che hanno posto sulla necessità di vedere il mondo, considerando la reale presenza di sempre più diverse culture, di mostrarsi aperti, accoglienti, disponibili... Una esperienza meravigliosa! Da Anima Mundi il metodo si basa sull'ascolto di sé e dell'altro per potersi abbandonare alle proprie emozioni, disinibirsi, accettarsi, capirsi, rinforzare l'autostima e il senso di responsabilità. Molte sono le tecniche che ci hanno suggerito per raggiungere lo scopo ("Più che pensare a forme di restaurazione ecologica, occorre proiettarsi creativamente a riformare individuo e società in chiave biologicamente, antropologicamente e socialmente sostenibile"), tutte racchiuse in una sola: rivalutare l'emozione vera e autentica, per ridurre "la dipendenza dalla boutique delle emozioni facili". Più concretamente lavori di gruppo, interdisciplinarietà, utilizzo di ogni forma di comunicazione, il gioco: la libera creatività, la drammatizzazione, la fantasia, la "stravaganza", il reportage giornalistico, il dialogo (i nonni, biblioteche del paese!). Ancora turbati dall'esperienza di

Cenci siamo arrivati al seminario senza aspettative, pronti a vivere quel che ci avrebbero proposto (allora forse qualcosa avevamo capito?). Dal mio taccuino di viaggio:

- *Le orme, loro forme e colori, il nostro passo, il nostro peso: come arriviamo qui?*
- *Serendipità: ricostruire la complessità a partire dagli indizi (esplorazione del bosco e successiva elaborazione).*
- *Biodanza (danza come movimento con senso).*
- *Territorio: reticolo di relazioni; il confine deve essere mobile per l'allargamento di responsabilità; cosa mi fa dire che quel territorio è "mio"; confine come affettività, come passione; deterritorializzazione come diminuzione della relazione.*
- *Rappresento il mio territorio: provare a costruirlo è stato conoscerlo, come vederlo dall'alto per la prima volta.*

Anima Mundi ha lavorato sulla bottiglia, sulla nostra forma, così anche nelle esperienze precedenti; questo ci ha dato il senso della formazione.

Anche in questo caso mettersi in gioco è risultato determinante per captare, percepire, emozionarsi. Il pensiero fulcro della Guida Emozionale proposta è che il prendersi cura del territorio, con tutto quello che questo implica (sostenibilità, responsabilità, ecc.), passa per le emozioni. Solo di quello che ci ha emozionato si può aver cura: sono le emozioni che portano alla modifica dei comportamenti e non la razionalità; "difendere" il territorio presuppone necessariamente la creazione di un legame, di una relazione affettiva di appartenenza. Ancora una volta l'autenticità dei sentimenti, la capacità di riconoscerli in sé e negli altri diventano elementi imprescindibili per l'educatore ambientale.

Il libro Guida emozionale del territorio può essere un valido strumento per poter trovare spunti che ci permettano di suscitare emozioni ma dobbiamo imparare a riconoscerle, ad accettarle e a gestirle. Emozioni come inesauribile risorsa per la conoscenza di noi stessi e degli altri e non vista come debolezza. Mi ha fortemente colpita la parte in cui si parla del viaggio: nella nostra frenetica società lo si considera come una perdita di tempo per poter raggiungere la propria meta, per questo motivo vengono progettati mezzi di trasporto sempre più veloci per poter raggiungere la meta nel minor tempo possibile. Il viaggio programmato nei minimi particolari, prevedendo anche il più piccolo imprevisto. Possiamo riscoprire il viaggio e viverlo senza pensare a una meta precisa, viverlo nella sua totalità attraverso la riscoperta e l'emozione. Sentire la libertà di non controllare tutto, di farsi travolgere e guidare dalla bellezza delle cose, dall'imprevedibilità e dalle emozioni. Mi rendo conto di quanto siamo schiavi del tutto e subito, lo ritrovo nei bambini e ragazzi con cui vengo a contatto, non hanno la pazienza di vivere, assaporare e scoprire le situazioni ma vogliono vedere e fare in tempi molto brevi. L'animatore non può permettersi il lusso di mettersi su di un piedistallo, provocare e gestire le emozioni di un gruppo, deve continuamente mettersi in gioco e condividere con gli altri il proprio "bottino di emozioni". Solo in questo modo l'animatore potrà svolgere un lavoro autentico e che potrà portare a risultati notevoli. La lettura del libro sicuramente mi è stata facilitata dalla forte e bella esperienza vissuta con Anima Mundi, mi sembra che rispecchi pienamente il loro modo di lavorare e relazionarsi con l'educazione ambientale. Ci sono molti spunti di attività che possono essere inserite e utilizzate per lo svolgimento di progetti di educazione ambientale, ma c'è anche l'espressione di una passione che il lettore percepisce e io, in qualità di lettrice, condivido. Devo ammettere che ha riportato in primo piano le motivazioni e i valori per cui, anni fa, ho deciso di "fare" educazione ambientale.

8. Infanzia e ambiente urbano: per una città educativa

Organizzazione

CAMINA Centro Studi “Le mille Città”, Castel San Pietro (BO).

Sono intervenuti

Valter Baruffi, Anna Baldoni e Micaela Deriu (CAMINA), Gabriella Cortesi (Università di Urbino), Giorgio Benini e Anna Rosa Fava (Comune di Ferrara), Eleonora Cavicchi (progetto “Il corpo va in città”), Giorgia Saglietto (Arciragazzi Ferrara), Stefania Trevisani (Uisp Ferrara).

8. Infanzia e ambiente urbano: per una città educativa

La città va oggi considerata come un sistema che è il risultato delle relazioni tra organizzazione del territorio e cittadini, dando risalto alla complessità delle relazioni umane e di quelle definite dal rapporto tra città costruita e città dei cittadini, delle donne e degli uomini ma soprattutto dei bambini e delle bambine che in essa vivono e ad essa attribuiscono significati. È lo spazio degli incontri possibili e quotidiani, degli scambi, della contaminazione delle culture e dei linguaggi.

Per vivere questa complessità, anziché difendersene, occorre possedere competenze che permettano di sfuggire alla semplificazione e alla separazione degli elementi che la costituiscono. Ascolto, disponibilità al confronto e alla messa in discussione delle proprie idee e certezze, leggerezza dei comportamenti possono orientare e far nascere un soggetto nuovo, in grado di stimolare e mettere in atto strategie di partecipazione non legate solamente a particolarismi e a problemi vissuti esclusivamente come propri.

Il seminario, svoltosi in due successivi fine settimana del 2003 ha cercato di affrontare proprio gli aspetti legati alle relazioni e alle interazioni che facilitano o, all'opposto, rendono problematico il rapporto tra educazione e città, focalizzando in particolare l'attenzione su infanzia e adolescenza.

A partire da alcuni documenti legislativi, come la Convenzione internazionale dei diritti dell'infanzia e la L.R. 40/99 della Regione Emilia-Romagna, e da indagini e ricerche ("Ragazzi di città", "La città educativa") nella prima giornata gli studenti si sono confrontati in lavori di gruppo e riflessioni comuni su diritti, infanzia, educazione, città, ambiente. La seconda giornata è stata dedicata alla dimensione locale delle politiche per l'infanzia in correlazione con la promozione dei diritti dell'infanzia e i temi dell'ambiente urbano. Lo stimolo è stato un gioco di simulazione ("Io sindaco con i miei collaboratori ...") nel quale i partecipanti, divisi in quattro gruppi, hanno interpretato ruoli diversi (sindaco, assessori, dirigenti, tecnici) e simulato un incontro di lavoro per delineare le strategie e le azioni necessarie a creare "una città a misura di bambino", cercando anche di comprendere i problemi e le soluzioni più adatte per la loro realizzazione. A titolo esemplificativo è stato presentato il progetto "Città Bambina" del Comune di Ferrara, un esempio di progettazione intersettoriale con il coinvolgimento delle associazioni del territorio.

Nel seminario sono state anche compiute riflessioni sui problemi della mobilità e della riorganizzazione degli spazi frequentati dai bambini, sono state presentate esperienze di progettazione partecipata di aree verdi pubbliche e scolastiche e di percorsi sicuri casa-scuola e sono state analizzate le problematiche legate alla partecipazione dei bambini ai progetti di sostenibilità urbana.

Anna Baldoni

Infanzia e ambiente urbano: per una città educativa

Il Centro Camina

Il Centro Camina, acronimo di *Città amiche dell'infanzia e dell'adolescenza*, nasce nel 2000 dall'intento della Regione Emilia-Romagna (Assessorato alle Politiche Sociali), dell'Anci nazionale e regionale e dei comuni di Ferrara e Castel San Pietro Terme, dove il centro ha sede, di monitorare, dopo l'avvento della Legge 285/97, tutti i progetti innovativi finanziati dalla legge riguardanti il rapporto tra città e infanzia. L'interesse di Camina si è in seguito esteso a tutte le iniziative a livello locale, provinciale, regionale, ma anche nazionale e internazionale, che si occupassero del rapporto tra ambiente urbano e diritti umani, con particolare attenzione nei confronti dell'infanzia. Oggi il Centro Camina si impegna nel diffondere progettualità, soprattutto all'interno degli enti locali, caratterizzate da:

1. *Integrazione delle politiche dei settori.* Attraverso la conduzione di una ricognizione puntuale delle norme e dei progetti finalizzata a individuare i punti di connessione e di snodo con i problemi dell'infanzia e l'adolescenza. Gli strumenti di innovazione della *governance* come le Agende 21 locali, i Piani di Zona, i Piani della Salute o iniziative più specifiche come le città amiche dei bambini e delle bambine, vanno infatti ricondotti sistematicamente a una strategia unitaria.
2. *Monitoraggio e documentazione delle azioni presso la regione e gli enti.* La valorizzazione dei risultati e la concreta percezione di efficacia degli stessi presuppongono la loro conoscenza e diffusione tra gli operatori e le rappresentanze politiche e sociali.
3. *Valutazione e indicatori degli esiti degli interventi.* L'individuazione e la definizione per ogni progetto degli obiettivi specifici e dei conseguenti indicatori di efficacia, può rappresentare non solo un opportuno elemento di verifica, ma essere parte del processo di coinvolgimento dei cittadini sin dalla fase di impostazione dei progetti.
4. *Veicolazione dei risultati conseguiti.* La comunicazione dei risultati conseguiti e la loro percezione di efficacia e valorizzazione è esplicitamente prevista e finanziata a partire dalle realizzazioni di Camina in campo ambientale e della mobilità.
5. *Coinvolgimento di soggetti plurimi.* Un'azione generale e integrata a favore della promozione della cittadinanza dei ragazzi e degli adolescenti implica il più ampio coinvolgimento di forze sociali, economiche e culturali, rafforzando attraverso specifiche normative la diretta responsabilizzazione e realizzazione di proprie autonome iniziative, adeguatamente promosse e sostenute dal pubblico.

Camina promuove inoltre ambiti di azione settoriale integrata partecipando a tavoli intersettoriali e interistituzionali rispetto alle seguenti problematiche:

1. *Aspetti urbanistici e spazio pubblico.* Nei percorsi di urbanistica partecipata, nelle conferenze di programmazione, nei piani comunali strategici e attuativi, le problematiche dell'infanzia e dell'adolescenza possono concorrere a qualificare piani e programmi. Una priorità è costituita dall'accessibilità e riconoscibilità per i ragazzi dello spazio pubblico e delle reti dei servizi che la città offre.
2. *Edilizia abitativa.* Negli interventi regionali per l'edilizia residenziale pubblica, nei progetti di recupero e riqualificazione urbana, nelle normative urbanistiche e nella concreta esperienza di diversi enti locali, condotte anche attraverso lo strumento dei Contratti di Quartiere, si rafforzano le attività di partecipazione dei cittadini alle scelte. Il sostegno generalizzato e la diffusione di tali esperienze, attraverso specifici incentivi evidenziati nei bandi pubblici di finanziamento, può consentire il consolidamento e la generalizzazione delle pratiche sperimentate.
3. *Piano sociale.* Tra gli elementi atti a facilitare l'integrazione possono essere individuati come strumenti più funzionali: l'allineamento dei tempi delle varie programmazioni, la riunificazione e semplificazione dei tavoli di confronto, il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi attraverso pratiche di partecipazione, la progettazione in forma integrata, la valutazione di impatto sociale.
4. *Mobilità e trasporti.* I piani della mobilità sono lo strumento per riconnettere servizio pubblico e rete strutturale, con la pianificazione urbanistica, incrociando i soggetti e i principali percorsi da servire. Gli interventi per il trasporto scolastico, la rete di ciclabili o di percorsi pedonali su cui organizzare la mobilità autonoma dei ragazzi, principalmente nei percorsi casa-scuola, sono un nodo strategico, anche al fine di ridurre la congestione del traffico negli orari di entrata e uscita in prossimità dei complessi scolastici, migliorando tempi di percorrenza e favorendo l'autonomia, in sicurezza, dei ragazzi.
5. *Sicurezza.* Molteplici indicazioni tecnico-progettuali, circa l'organizzazione (urbanistica ed edilizia) degli spazi pubblici urbani, delle aree e degli edifici residenziali e di servizio, formulate dalla Regione Emilia-Romagna, rispondono anche alla domanda di sicurezza dell'infanzia.
6. *Salute.* Nei Piani della Salute in corso di predisposizione in diverse città sono state individuate azioni ed elaborati programmi che affrontano le relazioni tra promozione del benessere dell'infanzia e, in parte, dei giovani e organizzazione urbana della città, con una accentuazione per le problematiche della sicurezza stradale e della qualità dell'aria. Solo raramente tali programmi fanno esplicito riferimento e si raccordano con le altre azioni previste in campo ambientale, nella mobilità e nell'assetto urbanistico. Anche in questo senso una specifica indicazione della Regione, coordinata con opportune misure di incentivo, può favorire iniziative locali coerenti.
7. *Sostenibilità - educazione - partecipazione.* Il linguaggio della sostenibilità e le sue pratiche concrete sono lo strumento in grado di ricucire i rapporti tra infanzia e

assetto urbano. I percorsi avviati con le Agende 21 locali, con le Agende under 21, con l'Agenda scuola, con le Città dei bambini e delle bambine, vanno proseguiti e rafforzati, determinandone una più forte connotazione unitaria.

8. *Adolescenti*. L'infanzia è in generale nella nostra regione coinvolta in modo crescente da programmi di impegno sulle tematiche della qualità ambientale dello sviluppo urbano. Non così generalizzate sono le esperienze con gli adolescenti e i giovani. In generale con la scuola media superiore parte dei progetti si interrompono; risulta pertanto opportuno ridefinire una strategia unitaria regione-enti locali-scuole, per uno specifico progetto di promozione della partecipazione dei giovani.

Il Centro Camina pone tra i propri compiti statutarî quello di predisporre occasioni permanenti di confronto e di formazione sulle tematiche relative alla qualità della vita dei bambini e degli adolescenti nelle città, per promuovere la crescita di una cultura dell'infanzia e dell'adolescenza.

In riferimento a ciò Camina:

- raccoglie e documenta le "buone pratiche" attraverso la banca dati del sito internet www.camina.it;
- sviluppa un'azione di promozione culturale, di comunicazione, di socializzazione delle conoscenze, di diffusione dei "punti forti" delle esperienze;
- promuove l'acquisizione e la crescita di una competenza diffusa per quanto attiene l'elaborazione, l'attuazione, il monitoraggio e la valutazione dei progetti in una logica di sistema e di radicamento territoriale delle iniziative;
- favorisce occasioni di confronto e di scambio sulle modalità di attivazione degli interventi, compresi gli aspetti relativi alle procedure amministrative e gestionali per garantire l'adozione di metodologie e strumenti adeguati.

Il Centro ha inoltre intrapreso percorsi di riflessione sulle condizioni che producono innovazione nelle politiche per e con l'infanzia, predisponendo contesti di confronto, studio e sostegno reciproco fra i comuni, anche attraverso l'organizzazione di esperienze formative, gruppi di lavoro tematici, seminari, convegni (l'elenco dei seminari e gli atti degli stessi sono raccolti nel sito internet), la diffusione di una newsletter e la pubblicazione di una collana di quaderni di documentazione, di cui sono usciti i primi quattro volumi.

Diritti, infanzia, educazione, città, ambiente: parole chiave

Il corso ha inizialmente approfondito il rapporto tra *diritti umani* e *ambiente*, ripercorrendo la breve storia dei diritti umani dalla "Dichiarazione dei diritti umani" del 1948, alle carte dedicate a gruppi specifici (in questo caso ai minori di 18 anni), attraverso l'analisi e la lettura della "Convenzione dei diritti dei minori" del 1989. Sono inoltre state esaminate altre carte internazionali più recenti, preposte alla tutela dell'ambiente, in

primo luogo la “Carta delle città europee per un modello urbano sostenibile” o carta di Aalborg (1994) e la “Carta delle città educative di Barcellona” (1990). Il percorso dell’attività era volto a motivare la storicità dei diritti umani, a inserire l’ambiente e la terra come soggetti di diritti e a definire il legame profondo tra la tutela dei diritti umani e quella dei diritti dell’ambiente.

Dall’analisi della “Convenzione dei diritti dei minori” si è messo in evidenza il fatto che risultavano assenti quei diritti, oggi essenziali, che Norberto Bobbio ha chiamato di terza generazione, quelli appunto rivolti a tutelare la sopravvivenza degli uomini attraverso la preservazione dell’ambiente o meglio, che tutelassero l’ambiente dalle ingerenze degli uomini. Solo in anni più recenti, durante la sessione speciale dell’Onu sull’infanzia tenutasi a New York dall’8 al 10 maggio 2002, ragazzi e giovani rappresentanti degli Stati aderenti, invitati dall’Unicef, hanno riaffermato l’impegno a promuovere e difendere i diritti di bambini e adolescenti e lanciato un nuovo appello a tutti i membri della società civile perché si uniscano al movimento mondiale impegnato a costruire un mondo a misura di bambino, sostenendo principi e obiettivi, tra i quali il punto 10, “Proteggere la Terra per il benessere dei bambini”, che riportiamo integralmente: “Noi dobbiamo salvaguardare il nostro ambiente naturale - con le sue diverse forme di vita, la sua bellezza e le sue risorse, ognuna delle quali migliorano la qualità della vita - per il benessere delle generazioni presenti e di quelle future. Noi forniremo ogni tipo d’assistenza al fine di proteggere i bambini e rendere minimo l’impatto su di loro dei disastri naturali e del degrado ambientale”.

Tredici anni dopo la nascita della “Convenzione dei diritti dei minori”, si è dunque ritenuto essenziale inserire il diritto alla tutela dell’ambiente come uno dei dieci punti cardine per garantire il benessere dell’infanzia in tutto il mondo.

Durante il work-shop si è preso in considerazione l’allargamento dell’orizzonte delle tematiche, fino a comprenderne alcune tenute solitamente a margine della riflessione sull’infanzia, perché ambito privilegiato di settori d’azione politica e tecnico-professionale che si occupano prioritariamente e specificamente di ambiente o urbanistica.

Il city planner Raymond Lorenzo, intervenendo al Convegno sulla Città educativa, promosso da Comune di Ravenna nel dicembre 2000, individuò alcuni dei fattori che nell’ultimo mezzo secolo hanno reso le nostre città più lontane dai suoi abitanti e più slegate dai loro contesti ambientali. Fra questi, Lorenzo elencava la politica nazionale urbana e industriale, i piani e i progetti pubblici e privati che hanno privilegiato la città come *urbs* (la sua struttura, il suo aspetto e peso fisico, la sua economia, le sue quantità), trascurando la sua cultura, i suoi rapporti, le sue occasioni di socialità e di sviluppo umano, le sue qualità, insomma, il suo essere *civitas*.

Si è così creata una situazione in cui molti legami - tra luoghi, tra persone e luoghi e, soprattutto, tra le persone - si sono spezzati, procurando sofferenza ai “cittadini meno potenti, meno intenzionati, senza voce (e senza voto), senza automobili... quelli che

non possono fuggire dalla città...”. E fra questi, in maggiore misura, troviamo bambini e ragazzi “che subiscono inestimabili danni nella città contemporanea che è indirizzata e funzionale a scopi incompatibili con i bisogni fondamentali dell’infanzia: movimento in sicurezza, socializzazione, autonomia, apprendimento, esplorazione e trasformazione del territorio e partecipazione attiva alla vita quotidiana di una comunità...”. Durante i lavori si sono esposti dati e risultati di ricerche riguardanti l’organizzazione della città, l’inquinamento e la salute. Come è noto, il 40% delle malattie respiratorie dei bambini è causato dal traffico. Nelle grandi città sono attribuibili all’inquinamento un numero altissimo di decessi l’anno e recenti studi mostrano che i bambini residenti in prossimità di strade molto trafficate corrono un rischio maggiore di contrarre malattie respiratorie. Una recente ricerca europea convalida il dato: il 5% della mortalità totale dipende dai veleni contenuti nell’aria.

Eppure, nonostante questo quadro, la grande crescita della mobilità delle persone continua a essere soddisfatta per lo più dal trasporto con mezzi privati. Dati forniti da Legambiente informano che in Italia ci sono 103 macchine per ogni chilometro di strada, contro le 65 della Germania, le 57 del Regno Unito e le 29 della Francia. Per le metropolitane la classifica mostra la situazione contraria.

Se rileggiamo poi il punto 10 dell’appello citato, che segnala la necessità di “salvaguardare il nostro ambiente naturale - con le sue diverse forme di vita, la sua bellezza e le sue risorse, ognuna delle quali migliora la qualità della vita - per il benessere delle generazioni presenti e di quelle future”, non possiamo evitare di porlo in connessione con le emergenze degli ambienti urbani, il modello economico che produce degrado e inquinamento in occidente e impronte ecologiche responsabili di sfruttamento e degrado in ampie aree del mondo.

La riappropriazione della città da parte dei cittadini e la difesa dell’ambiente, in relazione all’autonomia, al benessere e alla salute e al rispetto di ambienti e società di paesi “lontani”, rientrano proprio in quell’ambito cui si riferiscono i diritti che Norberto Bobbio ha definito di terza generazione. Si tratta di una categoria eterogenea di diritti riguardanti i contesti di vita attuali e le problematiche da essi poste, un tempo inimmaginabili, oggi acutamente sentite da molte persone, sebbene non ancora tradotte in regole e vincoli di tutela e protezione indiscussi.

Sono ben comprensibili, quindi, le ragioni della *storicità* delle Carte che vengono prodotte all’ONU. Esse sono il frutto di grandi cambiamenti politici, economici e culturali che non sono e non saranno mai definitivi.

Se il tempo e i cambiamenti storici mettono in luce esigenze diverse, qual è la tendenza che dalla seconda metà del secolo scorso ad oggi caratterizza il rapporto fra diritti e infanzia? Si registra anche, correlata all’aspetto precedente, l’individuazione di contesti innovativi di applicazione dei diritti: pensiamo all’analisi e alle proposte delle città educative, ma anche all’elaborazione e alle carte prodotte dall’Unicef e dall’ONU in tema

di infanzia e ambiente urbano.

A questo proposito presentiamo due schede tratte dal manuale della legge 285 del 1997, che è tra l'altro una legge promulgata raccogliendo l'invito della Commissione ONU di tutela dei diritti dei minori a legiferare, in Italia, a favore della promozione dei diritti dell'infanzia.

Città educative

La Carta delle Città Educative (Barcellona, 1990) riconosce, in particolare, il ruolo formativo dell'ambiente urbano e la corresponsabilità che esso ha nello sviluppo culturale di tutti i cittadini, a partire dai bambini. Così, le città si impegnano a pianificare tenendo conto del grande impatto che lo spazio urbano ha sullo sviluppo dei più piccoli ed a riconoscere il loro diritto a partecipare alla costruzione di programmi urbanistici e avere gli strumenti necessari per scoprire la volontà educativa della propria città.

Il Progetto Bambino Urbano (UNICEF-ICDC, 1989) che ha percorso i temi dei diritti dell'infanzia nell'habitat urbano partendo dall'analisi delle condizioni di vita dei bambini nelle grandi città di 5 paesi (Brasile, Filippine, India, Kenya e Italia) nel suo rapporto della Conferenza dei Sindaci (Firenze, ottobre 1992) ha dichiarato che: i bambini hanno il diritto e la capacità di migliorare sia la loro vita sia quella della comunità nella quale vivono. La partecipazione dei bambini, dei ragazzi e degli adolescenti come soggettività progettuale nei processi di cambiamento che coinvolgono l'intera collettività, rappresenta quell'elemento nuovo e dinamico, capace di ridefinire i modelli culturali e sociali dell'intera comunità. Una politica innovativa in favore dei bambini può rappresentare una opportunità unica per realizzare una più vasta mobilitazione sociale volta a creare città vivibili per tutti.

Diritti dell'infanzia e habitat

Il documento prodotto dal Gruppo degli Esperti delle ONG, su richiesta dell'UNICEF e dell'UNCHS HABITAT II (New York, febbraio 1996), offre un esauriente esame del rapporto tra i diritti dell'infanzia e le caratteristiche delle città che li garantiscono, ribadendo alcuni principi fondamentali:

- *L'infanzia e l'adolescenza devono essere riconosciute come stadi unici dello sviluppo umano. Essi richiedono rispetto e comprensione da parte della società adulta specialmente nelle città. I bambini hanno bisogno di spazio, tempo e risorse per garantire la loro piena crescita.*
- *È essenziale che tutti i bambini abbiano un ambiente salubre, sicuro e protetto dove possano socializzare, giocare, partecipare e conoscere il mondo naturale e sociale, sviluppando un senso di appartenenza.*

- *Giocare è un bisogno fondamentale per lo sviluppo ed un fattore chiave per l'educazione e per l'apprendimento dei bambini. È un mezzo critico per comprendere se stessi, il proprio ambiente, la propria cultura.*
- *L'ambiente urbano deve essere pianificato in modo tale da fornire spazio e tempo per il gioco libero che permette di avere esperienza diretta del contesto urbano.*
- *Le città devono essere progettate per permettere di muoversi autonomamente a piedi, in bicicletta o sui mezzi pubblici.*
- *I bambini sono il fondamento del futuro e devono poter svilupparsi in modo tale da assicurare lo sviluppo sostenibile del nostro pianeta. L'educazione, il gioco e la partecipazione sono le chiavi.*
- *La partecipazione dei bambini è essenziale nel creare progetti idonei e vivibili per l'ambiente urbano. Le città progettate per e con i bambini sono migliori per tutti, costituiscono un arricchimento per tutta la Società.*

Emerge dunque in modo originale e innovativo il ruolo di bambini e ragazzi che le carte internazionali riconoscono “essenziale”: la partecipazione dei minori è considerata, infatti, un “arricchimento per tutta la società”.

In sintesi, gli elementi fondanti che si profilano come i principali punti di riferimento del lavoro svolto durante il workshop e che ne rappresentano anche i confini, sono i seguenti: il mondo adulto ha l'obbligo morale di tutelare l'infanzia e riconoscerne pienamente i diritti, fra i quali emerge oggi con grande rilievo il diritto a partecipare alla vita della comunità, dialogando con gli adulti in merito a tutte le decisioni che la riguardano.

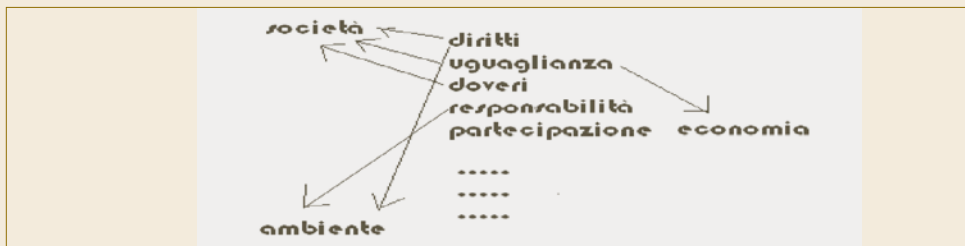
Emerge nel contempo, in diretta relazione con quanto appena affermato, il diritto a un'educazione che renda consapevoli bambini e ragazzi dei loro diritti, in una dimensione locale e mondiale. Ciò chiama in gioco il grande tema della ambiente e del “principio responsabilità”, il cui significato l'infanzia deve progressivamente riconoscere, in ragione dell'età, del contesto e della condizioni della comunità di appartenenza, ma anche in relazione alle dinamiche sociali e economiche nelle quali la comunità di appartenenza è immersa.

Diario del seminario

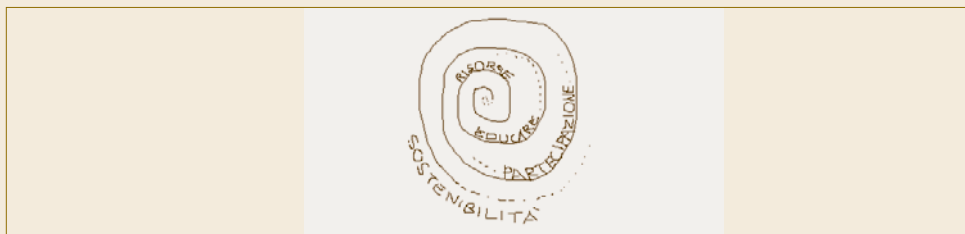
10 Ottobre 2003 (mattina)

La giornata è iniziata con un lavoro di gruppo sulla sostenibilità, considerata come il filo conduttore del percorso formativo offerto da Camina nelle due giornate di venerdì e sabato. Baruzzi ha chiesto ai tre gruppi di individuare le parole chiave collegabili al concetto di sostenibilità e di creare una mappa concettuale, che in seguito è stata illustrata dai ragazzi.

Il primo gruppo ha identificato una serie di termini da mettere in relazione con le tre sfere d'azione della sostenibilità: società, ambiente, economia. E il cartellone si presentava più o meno



così:



Ecco, invece, il lavoro del secondo gruppo:

La spirale non ha una fine né un inizio e sulla linea che la definisce sono stati scritti tutti i termini reputati importanti per dare una definizione di sostenibilità (quindi non solo quelli che ho scritto io). La variabile "tempo" è considerata fondamentale: emerge l'urgenza improrogabile di lavorare per la sostenibilità.

Ed ecco il lavoro del terzo gruppo:

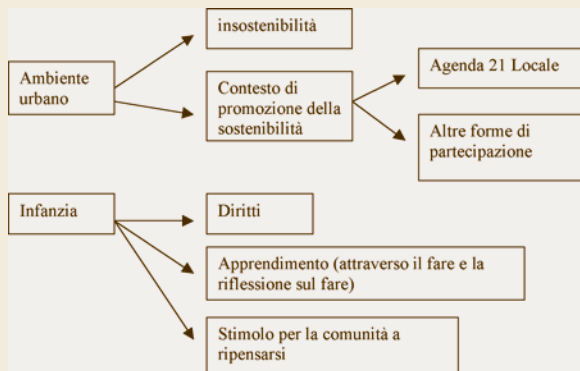


Sembra un diagramma di Eulero-Venn, in cui le sfere d'azione sono emozione, azione e direzione. Ai ragazzi era stato anche chiesto di dare una definizione più approfondita del concetto di partecipazione, dato che come termine figurava in tutti i cartelloni. Alla definizione di partecipazione come *strumento*, quasi unanimemente condivisa, Micaela Deriu (facilitatrice esperta in progettazione partecipata), che ha esaminato insieme a Baruzzi i cartelloni prodotti, ha fatto notare come la partecipazione debba essere considerata anche e soprattutto in qualità di obiettivo, orizzonte e ideale per realizzare una città educativa orientata alla sostenibilità e radicata a un approccio multisettoriale. Ha fatto seguito una discussione che, partendo dalle *diverse* definizioni di partecipazione date dai ragazzi, ha finito per spaziare su liberismo, sviluppo, consumo responsabile e dalla quale sono emerse alcune idee, supportate e in alcuni casi suggerite dalle letture che Baruzzi aveva scelto per la giornata (da *Il dizionario dello sviluppo* di W. Sachs e *Democrazia* di Sartori). Le riporto in sintesi:

- la partecipazione è legata ad un'adesione volontaria, alla libertà interiore; è fondamentale non confonderla con la manipolazione;
- per cambiare realmente stile di vita è necessario essere coinvolti sia sul piano emotivo che culturale e il cambiamento richiede assunzione di responsabilità;
- attraverso quali percorsi rendere consapevoli i cittadini dell'insostenibilità dei loro comportamenti? È indispensabile coniugare l'adozione di stili di vita sostenibili con norme e leggi che vengano realmente applicate nei confronti dei trasgressori;
- il termine "sviluppo", connesso infelicemente con l'idea di sostenibilità, nasce come concetto biologico in seguito adottato dall'economia e in quest'ottica presuppone che un processo giunga ad un risultato, a un modello definito. Il modello di sviluppo che ci viene proposto è quello liberista, quindi frutto di una scelta ideologica e con scarse possibilità di flessibilità e adattabilità;
- il tempo privato, le scelte quotidiane possono essere intese come scelte politiche.

10 Ottobre 2003 (pomeriggio)

Baruzzi ha cercato con uno schema sintetico di riportare i ragazzi a riflettere sui soggetti coinvolti nella realizzazione di una città educativa rivolta all'infanzia, progetto che inderogabilmente

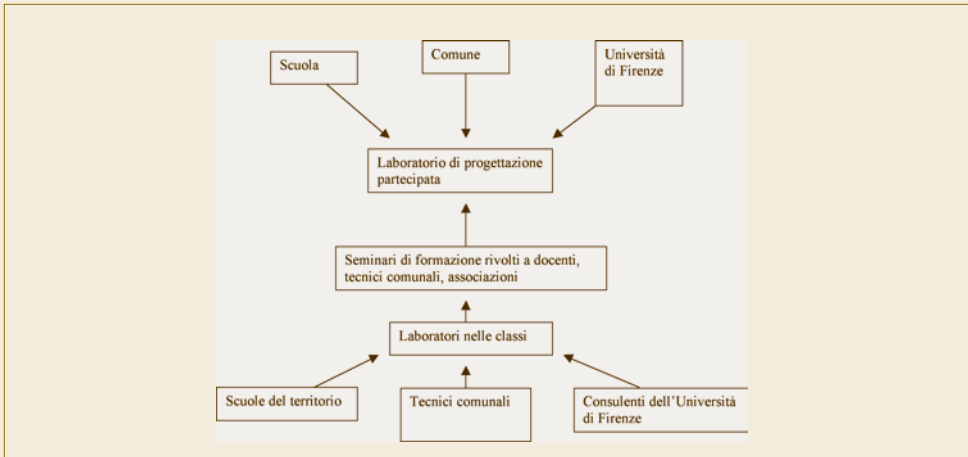


rimanda a problemi più complessi.

A questa premessa iniziale è seguito un breve brainstorming sull'idea di partecipazione guidata da Micaela Deriu, la proposta è nata per portare un po' d'ordine tra le svariate e non esaurienti definizioni date dai ragazzi durante la mattinata. Ecco i nodi emersi:

- attivare la partecipazione significa aumentare la complessità e quindi la ricchezza di una comunità, e questo comporta immancabilmente un allungarsi dei tempi;
- partecipazione significa coinvolgere tutti gli abitanti di un luogo (dai bambini agli anziani agli stranieri) perché portatori di esperienza locale, attivare una rete di condivisione, creare interesse;
- la partecipazione considerata come utile strumento di *governance* per un'amministrazione, che riesce in tal modo a creare ambiti in cui dirimere i conflitti e spazi funzionali di dialogo tra i cittadini.

Deriu ha poi presentato un esempio di progettazione di spazio pubblico per i bambini attraverso



la creazione di un laboratorio di progettazione partecipata attivato a Zola Predosa, la cui organizzazione può essere sintetizzata come segue:

Dopo la presentazione del caso di Zola Predosa la discussione è continuata e sono emerse alcune domande a cui insieme si è cercato di dare risposta:

- Come sensibilizzare le amministrazioni all'adozione di processi partecipativi?
- Chi stabilisce gli ambiti d'azione del progetto?
- Come vengono definiti i tempi di fattibilità?
- Cosa ne facciamo delle idee dei bambini?
- Cosa succede quando termina il ciclo scolastico?
- Il sostegno politico è reale?
- Chi si assume la responsabilità della realizzazione?

Mediante l'utilizzo di tecniche deboli (questionari, osservazione diretta, discussione strutturata, visualizzazione del progetto, interviste, costruzione di scenari possibili, organizzazione di eventi

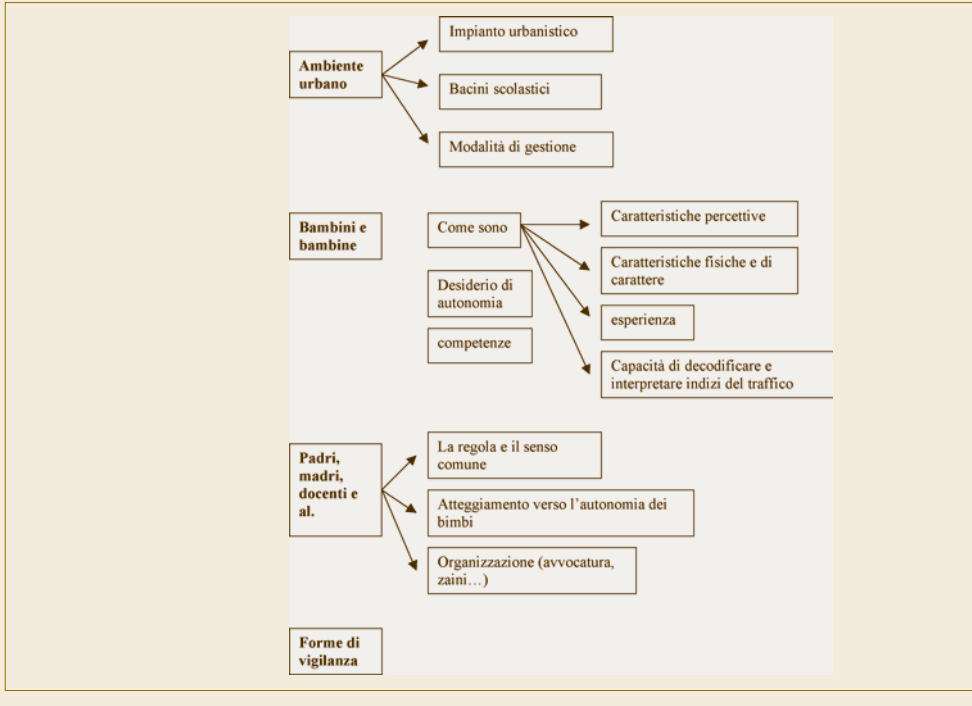
ludici), utilizzate da piccoli gruppi di lavoro che facciano emergere bisogni collettivi e individuali in seguito presentati all'amministrazione locale, si è in grado di sensibilizzare gli organi competenti all'adesione a processi partecipativi (nel caso di un'amministrazione *sorda* c'è ben poco da fare!). L'approccio partecipativo, basato sull'ascolto e il riconoscimento reciproco, è in grado di incrementare qualitativamente il bagaglio conoscitivo locale, di rendere più complesso e ricco il processo progettuale migliorandone l'efficacia, di promuovere *empowerment* nella cittadinanza, di operare una seria critica alle esigenze e bisogni indotti e sovrastrutturali.

I risultati che si vogliono ottenere da un'amministrazione devono essere:

- piccoli ma reali;
- moderati interventi che portino a trasformazioni fisiche dei luoghi e a una conseguente modificazione del loro livello qualitativo;
- tali da consentire il recupero del valore simbolico dei luoghi curati dalla comunità;
- rapidi.

11 Ottobre 2003 (mattina e pomeriggio)

La giornata è iniziata con un'introduzione alla presentazione dei casi: la tipologia di progetti "percorsi sicuri casa/scuola", in cui si è dato ampio spazio al concetto di volontà politica forte per la realizzazione di simili progetti. È intervenuto a questo riguardo il sindaco di Savignano sul Rubicone, il cui contributo era finalizzato a rimarcare la necessità di un approccio sistemico nella risoluzione dei problemi di una comunità, essendo sempre consapevoli dell'immaginario e del



senso comune della collettività. I tre casi presentati sono stati inseriti alla fine del percorso formativo proposto proprio per spiegare, sciogliere i dubbi e dare concretezza ad alcune parole come sostenibilità, ascolto, mettersi in gioco, partecipazione...

Ecco la sintesi fatta da Baruzzi degli elementi che entrano in gioco e che è necessario considerare nella realizzazione di un progetto improntato alla sostenibilità urbana:

Altri fattori coinvolti:

- adulti in gioco;
- collaborazione tra istituzioni;
- coordinamento intersettoriale;
- coordinamento interistituzionale;
- coinvolgimento delle famiglie;
- coinvolgimento dei ragazzi;
- rete di alleati (per esempio, pediatri);
- metodologie partecipative/comunicative;
- lavoro sull'immaginario.

Sintesi a cura dei corsisti

9. Aree protette, educazione agli adulti, turismo educativo

Organizzazione

Parco Regionale Fluviale del Taro, Collecchio (PR).

Sono intervenuti

Renato Carini, Ivano Corradi, Marta Pioli e Franca Zanichelli (Parco Regionale Fluviale del Taro), Silvia Barbieri (Università di Trieste), Mariolina Carfani (Laboratori Teatrali), Fabio Faccini (Legambiente Parma), Ireneo Ferrari (Università di Parma), Luigi Guerra (Università di Bologna), Gilberto Marchetti (Italia Nostra), Claudio Monica (Auser Parma).

9. Aree protette, educazione agli adulti, turismo educativo

I temi affrontati durante il seminario, svolto nelle edizioni 2002 e 2003 del Master, si sono evoluti e intrecciati da un anno all'altro, mantenendo comunque una loro precisa correlazione. Il primo anno, infatti, le problematiche con le quali gli studenti si sono confrontati con docenti e operatori del parco sono state quelle relative al turismo educativo nelle aree protette, del quale sono state analizzate le varie tipologie, raccogliendo spunti operativi e di riflessione dai casi presentati. Nel secondo anno, invece, l'attenzione si è concentrata sui possibili sviluppi di progetti educativi in grado di rivolgersi agli adulti (visitatori abituali o occasionali del parco, ma anche persone disponibili a una collaborazione e a una partecipazione attiva alla vita del parco). Ampliare gli orizzonti di un'area protetta puntando, oltre che su un turismo che privilegia il mondo scolastico, su una sorta di fidelizzazione che coinvolga il mondo degli adulti (dai giovani agli anziani) è un passo importante e possibile solo curando in modo peculiare gli aspetti educativi, pedagogici e di ricerca.

Riprendendo la distinzione proposta da Luigi Guerra nel seminario del 2002, se si interpreta il turismo in chiave educativa possono essere individuate tre diverse tipologie di riferimento, rispettivamente "di competenza, di avventura e di intervento". Il primo tipo di turismo è "il corrispettivo del tempo libero delle modalità di apprendimento per esecuzione". Il secondo è quello che ripropone "sui terreni privilegiati del tempo libero le suggestioni teoriche e le formule concrete dell'apprendimento per scoperta". Il terzo, invece, si colloca "nelle linee dell'apprendimento per costruzione, (...) di un apprendimento vissuto, in chiave cognitivista, come esperienza connessa con motivazioni profonde, co-elaborata, co-gestita e co-verificata direttamente dal singolo soggetto in essa coinvolto". È il modello di turismo al quale tipicamente appartengono "i servizi e le proposte che privilegiano le dimensioni educative della costruzione, della ricerca, della realizzazione progettuale e insieme le categorie etiche dell'impegno, della partecipazione, del volontariato".

È proprio a quest'ultima tipologia di turismo che il Parco Regionale Fluviale del Taro sta prestando negli ultimi anni una crescente attenzione, attraverso una serie di progetti e di esperienze in grado di coinvolgere un buon numero di volontari disponibili a mettere a disposizione del parco le loro capacità e il loro tempo libero. In questo modo il parco sta costruendo un gruppo di persone in grado di farsi interpreti delle esigenze del territorio e di porsi come validi interlocutori nei confronti di visitatori e residenti, sviluppando la consapevolezza del valore ambientale dell'area protetta e il senso di cura del territorio nella comunità locale.

Luigi Guerra

Turismo e educazione

Desumiamo le idee-forza (i “concetti-guida”) dell’architettura pedagogica di una possibile riprogettazione/rifondazione del rapporto tra educazione e turismo da due fonti precise. Da un lato, dalle proposte più significative (tra quelle che hanno trovato una pubblicazione nella letteratura in argomento) messe a punto negli ultimi anni dai diversi protagonisti del settore. D’altro lato, da una prospettiva teorico-pedagogica di natura problematicistica tendente a garantire la compresenza dialettica in qualsiasi percorso informativo (scolastico ed extrascolastico) di tre differenti modalità di apprendimento rispettivamente riferibili a esperienze educative dirette all’esecuzione (all’informazione, alla riproduzione di alfabeti e saperi), alla costruzione (alla ricerca, alla gestione di itinerari di “produzione” culturale), alla scoperta (all’intuizione, all’invenzione). Questa prospettiva teorica, indotta largamente dalla formalizzazione delle esperienze più accreditate, costituisce uno strumento di rilettura e riformulazione delle esperienze stesse su livelli di maggiore chiarezza e consapevolezza fino a consentire l’elaborazione di un’ipotesi di nuova modellistica per il rapporto tra turismo e educazione.

Tale modellistica appare in ipotesi articolata su tre modelli fondamentali e “polari”, almeno sul piano teorico (è scontato peraltro che nelle esperienze concrete prevalgano modelli sfumati e di larga integrazione). In linea con l’impostazione problematica assunta come punto di riferimento, i tre modelli possono essere rispettivamente intitolati all’interpretazione educativa del turismo come esperienza di *competenza*, di *intervento*, di *avventura*. La presentazione paradigmatica di tali modelli da un lato tenta di coglierne la forza propositiva, d’altro lato non può che segnalarne gli oggettivi rischi/limiti e le possibilità di degenerazione.

Il turismo come *competenza* costituisce il corrispettivo del tempo libero delle modalità di apprendimento per esecuzione dei tempi dell’obbligo. Sua finalità principale è l’acquisizione da parte dell’utente di specifiche competenze/abilità non raggiungibili (almeno nella forma desiderata) attraverso gli itinerari formativi convenzionali garantiti dalla scuola. I programmi del turismo/competenza garantiscono in ipotesi il conseguimento di standard elevati di rendimento nel settore prescelto in quanto programmi *intensivi*, strettamente legati a motivazione e aspettative del singolo partecipante, tesi a valorizzarne, immediatamente o in prospettiva, l’autonomia individuale e i desideri di realizzazione. Rientrano in questo modello di turismo i servizi del tipo “corso residenziale”, funzionali al perseguimento delle più disparate competenze: corsi di lingue (con o senza parallele esperienze di full-immersion nell’ambiente linguistico o di residenza specializzata in situazioni particolari); corsi di avviamento alla pratica di nuove e vecchie specialità sportive; corsi “master” per quadri/dirigenti di organizzazioni politiche,

religiose, culturali; corsi di specializzazione tecnica connessi a diversi settori delle professioni e del *loisir*. Il turismo/competenza può anche non essere residenziale: sua caratteristica costante è comunque la chiarezza del programma, la garanzia del raggiungimento degli obiettivi proposti, la dimensione culturale monografica dei suoi orizzonti e la conseguente sostanziale omogeneità delle sue utenze per quanto riguarda aspettative e comportamenti. I rischi pedagogici di questo modello di turismo sono chiari quasi come i suoi pregi. La puntualità e l'efficienza dei suoi traguardi non lasciano dubbi circa il suo collocarsi in continuità con l'atmosfera culturale ed esistenziale prevalente nei tempi dell'obbligo. Anche in questo tipo di turismo, come a scuola e sul lavoro, quello che conta è il risultato: in un clima che continua a essere quello dell'oggettivazione dell'individuo nelle sue *performance* esterne. In sintesi, il rischio è allora quello di rinunciare a qualsiasi ipotesi di disintossicazione, continuando a favorire nei tempi del turismo il consolidamento di quella fisionomia di idiota specializzato, capace solo di consenso, verso la quale operano più o meno consapevolmente molte delle agenzie educative dei tempi dell'obbligo.

Da parte sua, il turismo come *intervento* si colloca sostanzialmente nelle linee (proposte e valorizzate anche all'interno della scuola dai grandi movimenti di innovazione educativa degli ultimi anni) dell'apprendimento per costruzione. Di un apprendimento vissuto, in chiave cognitivista, come esperienza connessa con motivazioni profonde, co-elaborata, co-gestita e co-verificata direttamente dal singolo soggetto in essa coinvolto. In questa prospettiva, l'esperienza del turismo consente spazi di progettazione e di scelta individuale ben più rilevanti di quelli assicurati dagli altri tempi/spazi formativi: può quindi essere l'ambito di percorsi culturali ed esistenziali per così dire "completi", in cui l'individuo fa confluire da protagonista (e nello stesso tempo consolida e affina) non solo le proprie competenze, ma anche le proprie aspirazioni, in continuità con gli interessi coltivati nel lungo periodo. Appartengono pertanto al modello del turismo come "intervento" i servizi e le proposte che privilegiano le dimensioni educative della costruzione, della ricerca, della realizzazione progettuale e insieme le categorie etiche dell'impegno, della partecipazione, del volontariato. La loro concreta fenomenologia è in rapida espansione sia sulla base del rinvigorirsi e diffondersi di tradizioni presenti finora a livello elitario nel contesto italiano, sia in riferimento a sollecitazioni e testimonianze provenienti da altri paesi. Tra i più significativi, citiamo i campi archeologici, i corsi/progetti di intervento naturalistico (promossi recentemente non più solo dalle associazioni "verdi", ma anche dalle pubblicazioni specializzate di mercato), la variegata tipologia degli scambi culturali tra realtà nazionali e internazionali, le diverse forme del cosiddetto turismo intelligente (indirizzate di volta in volta a interessi antropologici, naturalistici architettonici, artistici).

I limiti del turismo "intervento" emergono in prevalenza sul piano strutturale-organizzativo: non sono molte le opportunità veramente "serie" di cui poter disporre, manca-

no piani sistematici (che prevedano il collegamento organico tra pubblico e privato, tra istituzioni e associazioni) volti a garantire la non episodicità dell'esperienza, scarseggiano le possibilità di informazione, in particolare nella scuola. Esiste, inoltre, il problema della qualità del singolo intervento prodotto, non sempre garantito da adeguate competenze professionali degli operatori e da strumentazioni (teoriche e tecniche) sufficienti dei singoli partecipanti. In effetti, queste modalità di turismo richiedono livelli elevati di preparazione e programmazioni non improvvisate: in molti casi è necessaria l'adesione o comunque il collegamento con gruppi/associazioni attivi stabilmente nel settore prescelto, con ulteriori rischi di colonizzazione, di nuova sudditanza, più gradita perché almeno inizialmente oggetto di scelta, ma comunque segnale di povertà sul piano educativo dell'esperienza svolta.

Il turismo come *avventura* ripropone sui terreni privilegiati del tempo libero le suggestioni teoriche e le formule concrete dell'apprendimento per scoperta. Sua caratteristica specifica è quella di dilatare il piano della *ricreazione* verso la dimensione dell'*alternativa*: non limitandosi quindi a proporre momenti di generico distacco nei confronti dell'esperienza dei tempi dell'obbligo, ma fornendosi al contrario come momento di vera e propria rottura, di controproposta complessiva. In questo senso il turismo "avventura" è esplorazione del nuovo, socializzazione con il "diverso", rischio di perdita di identità, valorizzazione di immagini di sé normalmente represses/controllate. Fanno parte di queste proposte le vecchie e nuove formule del "campeggio itinerante", del viaggio non programmato effettuato con mezzi di trasporto alternativi, del trekking, del soggiorno in zona-limite (con o senza rischio "fisico").

Tra i limiti più evidenti del turismo come *avventura* (tali da comportarne in alcuni casi la degenerazione e l'inaccettabilità pedagogica) emerge indubbiamente quello della sua potenziale carica schizofrenica, con effetti da Dottor Jeckill/Mister Hyde per l'impiegato riconvertito improvvisamente in Tarzan, per lo studente iperprotetto che si improvvisa giovane esploratore. In particolare, il pericolo è quello del rambismo: di una interpretazione del turismo come avventura che faccia perdere assieme ai comportamenti dei tempi dell'obbligo anche i confini della realtà, proiettando l'individuo in situazioni/esperienze decontestuate, illuminate da un immaginario coltivato solo davanti alla televisione o al bar, con grave rischio per sé, per gli altri e in generale per l'ambiente. È sufficiente dare un'occhiata ai programmi ed ai materiali dei diffusissimi corsi/stages di "educazione alla sopravvivenza" per rendersene conto. In altre parole, anche per il turismo come "avventura" occorrono preparazione, allenamento e senso del limite: in caso contrario non c'è vera avventura (con attivazione delle categorie cognitive dell'intuizione e dell'invenzione e con produzione di illuminazioni originali), c'è soltanto fantasmagoria e riproposizione truccata del consumismo più convenzionale.

Franca Zanichelli

Educazione permanente: programmi solo per adulti

Capire, capirci, capirsi: tra queste tre parole si snoda l'azione educativa proposta nei programmi del CEA del Parco Regionale Fluviale del Taro per coinvolgere il mondo degli adulti.

Gli obiettivi di fondo sono quelli tipici di un'area protetta: far vivere il parco come luogo accogliente, avvicinare le persone ai temi della conservazione della natura e far riflettere le popolazioni locali sull'importanza di mantenere una qualità ambientale del territorio.

Se invece ci concentriamo sugli aspetti comportamentali, allora possiamo aggiungere altri scopi più nascosti: sollecitare la condivisione al rispetto del patrimonio comune, allenare gli adulti a sviluppare un certo spirito di osservazione e rafforzare la percezione personale dei problemi per poter costruire un'autonomia di giudizio.

Se infine vogliamo osare e spingerci verso traguardi più impegnativi, si tratterà di produrre perturbazioni nel grande gruppo degli indifferenti e insidiare le certezze degli ostili. Allora dovremo operare per coinvolgere i residenti in azioni di buona gestione, sottolineando condizioni operative di reciproco vantaggio, incuriosire quelli che mostrano disinteresse, trovare uno spiraglio di confronto con tutti coloro che a priori si sentono legittimati a denigrare, o ancora, cercare alleati rivolgendoci alle persone che sono convinte di avere in pugno le soluzioni e si lamentano di non essere ascoltate.

Per fare tutto questo abbiamo immaginato di lavorare intorno a alcuni nodi del nostro odierno modo di vivere, elaborando percorsi motivanti e proponendo azioni di cooperazione basate sull'uso del tempo personale in iniziative di volontariato.

I metodi e i linguaggi non sono sufficientemente collaudati ma stiamo provando a percorrere nuove strade rispetto a quelle tradizionali. Vogliamo parlarvi di questa avventura che da due anni stiamo sperimentando e possiamo segnalare che attraverso questa esperienza stiamo imparando molte cose che rafforzano le motivazioni nostre e delle persone che hanno accettato di essere coinvolte. In primo luogo ci poniamo la questione dal punto di vista emozionale: come possiamo avvicinare persone che non si conoscono e proporre loro stimoli che possano avviare un processo di attenzione? Come possiamo mantenere un contatto che risvegli suggestioni positive? Come sviluppare un rapporto di fiducia e di collaborazione anche tra le stesse persone che cominciano ad avvicinarsi? Provo, parlando del mio caso personale, a partire dal mio lavoro per chiarire la nostra idea di cooperazione e di educazione ambientale al servizio della collettività.

Faccio il direttore di un parco ritagliato con grande sofferenza e tensione attorno a una esigua striscia di natura fluviale incuneata in un territorio opulento, continuamente in

bilico tra i poteri forti. Difendere un parco rappresenta un approccio stimolante, ma è molto faticoso parlare una lingua che in pochi riescono a comprendere come messaggio realistico. È soprattutto difficile accettare che, al giorno d'oggi, vi siano ancora così poche persone in grado di rendersi conto che i temi ambientali non sono manie ideologiche di correnti politiche o patrimonio di conoscenze tecniche per soli addetti ai lavori. L'adesione spontanea ai principi etici della conservazione della natura è diffusa tra la gente, ma la condivisione intellettuale si ferma allo stadio di assonanza positiva, al pessimismo generico, all'eventuale allarmismo quando entrano in gioco interessi personali. Quindi è necessario concentrarsi sulla visione positiva, includendovi i germi di un cambiamento.

Sostenere i parchi oggi è diventato soprattutto un problema di linguaggio.

Il parco piace se comunica distensione, se vi sono opposizioni e serpeggia il malcontento significa che non c'è stata concertazione. L'equilibrio tra i sì e i no è sempre insidioso, si conquista un'adesione a fatica, ma si può perdere tutto per una svista.

Una dote indispensabile per muoversi in queste situazioni è la miglior percezione possibile delle dinamiche dominanti nei contesti in cui si opera. Chi si occupa di conservazione della natura viene considerato un soggetto radicale, che abbraccia concetti di nicchia ormai avulsi dagli ambiti che contano. È in corso un revisione dell'immagine del parco orientata verso il benessere ed è sempre più faticoso arginare i processi di aggressione al sistema ambientale del territorio e prefigurarsi una strategia di tutela a lungo termine.

In mancanza di sostenitori autorevoli, o *testimonial* negli ambienti di cultura, è inevitabile ricondurre il livello operativo ad attività meno coraggiose e contribuire a un'affermazione della visione attraverso l'attuazione di piccole tappe di condivisione.

Combatto l'immagine del paladino per la difesa della natura che in molti cercano di cucirmi addosso e interpreto il mestiere al di là delle incombenze dovute, cercando di attraversare i territori della scoperta continua per trovare nuove contaminazioni espressive da importare nel quotidiano. Lo faccio per me e lo propongo agli altri collaboratori. Con i compagni di lavoro in primo luogo, poi con chi si avvicina, perché ci sono tante buone ragioni per non perdersi d'animo e non darsi per vinti dall'inerzia e dall'ignavia.

Esagerando, vi propongo due citazioni che chiariscono il progetto educativo che nasce nel nostro gruppo e che è rivolto a noi stessi e, per contagio, agli altri che potranno veicolarlo ad altri ancora. Henri Louis Bergson ci ha lasciato scritto: "pensa da uomo di azione e agisci da uomo di pensiero". Per il nostro operare è importante conseguire risultati e quindi focalizzare concretamente le riflessioni. Ma voglio anche ricordare il messaggio di questa frase senza chiara paternità: "il sogno è la parte più concreta della vita", fantastica espressione per accorciare le distanze tra gli ideali e le prassi e rendere più corroboranti le idee creative.

Gli ingredienti che mescoliamo nel nostro agire sono entusiasmo, energia, elasticità, emozioni, esperienze, elaborazioni, etica, estetica, etologia, ecologia, espressioni...

Proponiamo dunque un utilizzo operativo del tempo libero al servizio della collettività. Ad ogni persona può corrispondere un particolare impegno che è legato alle abilità individuali, alla voglia di cimentarsi che viene manifestata, alla concorrenza e cooperazione che si intende prestare.

I più giovani prediligono azioni sul campo che impegnano la forza fisica e permettono di attuare iniziative in cui si vedono concreti risultati. Il loro lavoro fa la differenza. Chi ha maggiori esperienze nel campo tecnico preferisce occuparsi degli aspetti collegati alla definizione di prototipi e progetti, si trova a proprio agio nella direzione dei piccoli lavori di manutenzione o di allestimento. Chi ha fatto per tanti anni la segretaria di una grande azienda produttiva insegna ai giovani membri della società di guide a destreggiarsi nel campo del mercato e delle relazioni. Chi si è in passato impegnato mentalmente in attività lavorative estenuanti, oggi ama decorare con raffinate composizioni vegetali la nostra sede in occasione di convegni e altri eventi, inventarsi momenti di animazione, trascorrere il tempo parlando con le persone che in virtù del nuovo ruolo ha il piacere di incontrare. Alcuni volontari hanno bisogno di sentire che il loro lavoro è indispensabile per la vita del parco e cercano conferme nella cooperazione. Dobbiamo assolutamente essere in grado di restituire gratitudine, sottolineando la complessità dei compiti assegnati e il prezioso contributo acquisito. Per altri volontari è diventato interessante esplorare campi sconosciuti e ritrovarsi, per esempio, a guardare le piante con un occhio curioso da studente. Per queste aspiranti guide, il migliore coinvolgimento sta nell'attività di collaborazione sul campo. Una caratteristica che accomuna queste esperienze è il ritorno alle fasi della scoperta, direi dell'innamorammento, che aveva caratterizzato le tappe iniziali della vita da adulti. Ciò fa riscoprire la grande vitalità che è presente in tutti noi. La vitalità è il miglior contagio per trasmettere interessi a chi crede di non averne. La propagazione di energia positiva può conquistare anche i soggetti più blindati. Siamo partiti dagli obiettivi del parco e siamo arrivati a parlare delle relazioni tra le persone.

Quando osservo i volontari che sono motivati e protagonisti mi fa davvero piacere. Non so se ho conquistato un adepto alla causa del parco; forse non è neanche un vero obiettivo, ma sono convinta che una persona contenta agisce con maggiore consapevolezza e lucidità e che ciò rappresenta un progresso per la qualità delle relazioni tra le persone, nei gruppi e nei contesti sociali. Lo sviluppo equilibrato passa attraverso questa crescita di interesse e di attenzione. Seguendo il filo di queste considerazioni anche le mie insoddisfazioni si allentano. Anziché polarizzarmi sugli antagonismi, cerco di conquistare la fiducia degli interlocutori più agguerriti, sostenendo i principi senza l'irritazione di chi si sente aggredito e valutando la possibilità di scovare aree di confronto reciprocamente più comprensibili.

Questa lezione l'ho appresa dal guardiano dell'area naturalistica "Le Chiesuole", un simpatico signore in pensione iperattivo e chiacchierone. Ci mette tutto del suo nel raccontare ai visitatori la bellezza della natura. Gli esempi e i riferimenti non sono proprio ortodossi, ma fa sorridere. Ha imparato a imitare il canto dell'occhione, si diverte a farmi questo scherzo per confondermi; attira l'attenzione dei bambini con le sue trappole e gli indovinelli e fa presa sugli adulti con la sua parlata fittissima e i racconti del passato. La gente si sente accolta in modo molto umano e non si sente in difficoltà. Accosta persone che le ottime guide del parco non avrebbero mai osato avvicinare. Lo vengono a trovare e lui insiste perché i visitatori guardino dentro il binocolo i pulcini delle sterne, poi si mette a spiegare come fa la mamma a difenderli dai pericoli e cosa succede quando c'è un temporale. Per quelli che vogliono saperne di più, alle Chiesuole operano alcune giovani studentesse laureande, che volentieri si soffermano a parlare del loro lavoro sulla nidificazione delle sterne nelle zattere artificiali. Queste piattaforme in legno sono state costruite dai volontari e posizionate in quantità dentro lo specchio d'acqua. I collaboratori hanno lavorato con grande fatica e dalla metà di aprile le zattere sono state via via occupate dagli uccelli. Oggi sulle isole vi sono 43 coppie nidificanti di questa specie, il doppio dello scorso anno. Le uova sono ormai pronte per la schiusa e il nostro guardiano controlla ogni movimento. Questa storia delle zattere ha fatto anche il giro degli ornitologi professionisti e altri responsabili di parchi vengono a copiare il nostro speciale modello di zattera dotata di accorgimenti antipredatori. I volontari sono molto soddisfatti del loro lavoro e probabilmente esporteranno l'iniziativa in altri bacini al di fuori del Parco del Taro.

Nei prossimi due mesi nondimeno il nostro progetto educativo si rivolgerà ai denigratori. Per salvaguardare i nidi dell'occhione, un trampoliere assai raro e di importanza europea che depono le sue uova mimetiche tra i ciottoli del greto, abbiamo tentato di regolamentare l'accesso ai fruitori estivi dell'alveo fluviale. Questo provvedimento temporaneo, ma limitativo, per la preclusione dell'utilizzo di tratti del greto allo scopo di salvaguardare le zone di nidificazione di questa e altre specie rare, ha suscitato grande scalpore. Dobbiamo trovare il miglior modo per trasformare questo aspro confronto in una situazione positiva. Tutto quello che faremo nascerà dalla nostra esperienza, attraverso il ricorso a regole e tecniche di comunicazione idonee, ma sarà frutto anche di intuizione e di attitudine all'improvvisazione. L'efficacia del nostro agire starà nella capacità di non perdersi d'animo e non irrigidirsi, traguardando i nostri obiettivi per individuare nuove valide prospettive.

Le esperienze di volontariato

Spesso parliamo delle attività che il Parco del Taro promuove per sollecitare condivisione ai propri progetti di tutela e ci esprimiamo in senso positivo quando riusciamo a trasformare le occasioni di incontro con persone del territorio in esempi di esperienze di cittadinanza attiva. Sappiamo molto bene che investire energie sulla costruzione di relazioni di conoscenza locale può attivare percorsi educativi che pongono il vissuto degli adulti al centro di processi partecipativi di rilevanza sociale e, al tempo stesso, avere ricadute emozionali fortemente espressive per i singoli coinvolti. Per dar vita a una concreta manifestazione di cooperazione, si deve creare un circolo virtuoso: una persona collabora volentieri con il parco se è motivata a farlo, se ne riceve un positivo riscontro, se si stabilisce un linguaggio comune, se le mappe di attenzione si sovrappongono, se scatta un reciproco piacere a stare in relazione. Il parco è un'entità concettuale di riferimento, un'idea che può allettare per la carica simbolica che vi è contenuta, ma di per sé è muto se non riesce a parlare attraverso le persone che vi operano. Sta a questi testimoni trasformarsi da semplici funzionari pubblici o collaboratori incaricati in persone attente, positivamente centrate sulla voglia di dar corso a relazioni di crescita e di sviluppo individuale. Per questo percorso non si può che passare attraverso la messa a confronto delle esperienze personali.

Al Parco del Taro alcune persone hanno deciso che si poteva fare e che si poteva investire una certa dose di energia emozionale per incontrare chi aveva voglia di partecipare a progetti comuni. Non si tratta infatti di reclutare volontariato per usufruire della disponibilità di tempo e di esperienze e attivare prestazioni, ma è necessario saper infondere il desiderio di adesione e condivisione per trovare forme di collaborazione rispettose dei differenti ruoli e punti di vista.

Franca, Elisa e Renato, insieme a Elena, Francesco e Costanza, hanno dato vita a un bel progetto di cooperazione che si è svolto, grazie al supporto di un finanziamento INFEA, nello scorso 2003. Il progetto si intitolava *Prendersi cura del parco* e ha visto coinvolta una cinquantina di persone di diverse fasce di età. Alcuni giovani si sono avvicinati per partecipare alle attività di ricerca e monitoraggio sul campo e integrare le esperienze di studio avviate, altri hanno preferito occuparsi delle iniziative finalizzate a manifestazioni ed eventi culturali. Le persone della terza età amano prendersi cura di piccole aree e trattarle bene, come se dovessero occuparsi dei loro orti o giardini. C'è chi preferisce fare per conto proprio e chi si sente più animatore, prediligendo socializzare e condividere le esperienze a fianco di altri. A tutti fa piacere sentirsi utili, ma non utilizzati.

A un anno di distanza, gli eventi ci hanno portato a cogliere nuove opportunità e a trasformare alcuni rapporti estemporanei in storie che continuano. Ne raccontiamo due attraverso la voce dei protagonisti.

Marta è stata una grande segretaria di azienda, di quelle che sanno organizzare tutto per tutti e sanno tenere a bada i mal di pancia dei capi, risolvendo senza tanto clamore dai piccoli guai a questioni più complicate. Diversi anni di rapporto, da un lato con gli apparati operativi della forza lavoro manuale, dall'altro con la dirigenza, le hanno formato un carattere tosto, una capacità comunicativa molto efficace e uno stile del saper fare molto concreto. Le abbiamo proposto di affidarci le sue impressioni per raccogliere il suo punto di vista:

La gente non è più abituata a voler bene al suo territorio. Non lo osserva con interesse, non ha mai tempo per cogliere le cose belle. Passa tanti anni al lavoro poi scopre che ha

tempo e vorrebbe arricchirsi di sensazioni importanti, ma spesso non trova le occasioni adatte. Si ha bisogno di trovare qualcuno che ti prende per mano e ti aiuta a scoprire. Si ha voglia di cose semplici, di rapporti più freschi. Gli adulti si lamentano troppo e diventano antipatici perché pensano di saper risolvere tutto. Sono più interessanti i ragionamenti dei giovani che si avventurano sulla strada della vita. Fare piccole attività per la natura mi fa molto piacere e mi permette di amarla.

Quando eravamo giovani, ci hanno insegnato a piantare un fagiolo nella bambagia, a innaffiarlo e a vederlo crescere ogni giorno, fin quando spuntano le prime foglie rotonde. In questo momento della mia vita mi interessa partecipare a piccole iniziative, dare il mio contributo per vederle crescere. Posso fare qualcosa per questi giovani che stanno cercando di imparare come si fa a organizzare una piccola società di servizi. Bisogna occuparsi di comunicazione, di promozione, tenere i contatti con gli interlocutori, darsi da fare. Mi trovo bene con Elisa e Costanza.

Io non sapevo niente del Parco del Taro, pur abitandoci quasi dentro. Pensavo che ci fosse in mezzo la politica e tutto quel linguaggio mi stufa moltissimo perché si fa fatica a capire come vanno le cose. Io sono certa che dobbiamo consumare meno e rispettare di più la natura, senza correre sempre come i matti. Frequentando alcune persone che lavorano al parco sono stata invogliata a far parte di qualche iniziativa che voleva infondere il rispetto per la natura come se fosse una nostra amica. Con Franca ho imparato a conoscere il volo del gheppio e a dare un nome a tante piante che vedevo e che mi piacevano. Sarebbe bellissimo inventare delle occasioni per avvicinare i bambini che spesso vivono solo in città. Con un po' di salute e tanta curiosità io mi spingo sempre a cercare di uscire dagli schemi perché sono ancora abbastanza anticonvenzionale. Se entro in una buona comunicazione mi sento pronta a fare anche molto di più di quello che sto facendo, ma non voglio interferire, per cui aspetto che mi chiamino se c'è qualcosa in cui posso dare una mano.

Giuseppe è un gran parlatore, a volte si fa fatica a stargli dietro perché intanto che fa un ragionamento ne ha già avviato un altro. Una carica di energia notevolissima e un'esperienza montanara lo rendono attivo in continuazione.

Ha imparato a imitare il canto di alcuni uccelli che stanno alle Chiesuole (che lui chiama, per affetto, Chiesuoline), una grande zona umida ripristinata dove ha funzioni di custodia e accoglie il pubblico. Con questa sua abilità, trae in inganno anche i più esperti naturalisti e questo lo fa divertire moltissimo.

Conosce il Taro da sempre e sa quanto era bello un tempo quando era un grande fiume libero, poi c'è stato il periodo in cui veniva cavata tanta ghiaia e c'erano tanti rifiuti ovunque.

Oggi è contento perché vede dei cambiamenti positivi.

Io alle Chiesuoline ci sto bene e sono contento che il guardaparco mi abbia permesso questa estate di tenere aperto più a lungo di quanto previsto. Sarebbe stato un peccato chiudere, anche se faceva molto caldo, perché qualche visitatore c'è sempre.

Ho preparato questo spiazzo davanti all'ingresso per quelli che arrivano con le biciclette e poi faccio il giro dappertutto per vedere che non ci siano nidi di vespe. Quando c'è

stato bisogno di intervenire ci ho pensato io senza dover disturbare altri, mi piace cavarmela da solo. Sulla lavagna degli avvistamenti segno tutto quello che vedo e ogni giorno è uno spettacolo nuovo. Quando c'erano le sterne con i piccolini era una festa. Io le faccio vedere ai bambini con il binocolo, loro fanno fatica, poi imparano e seguono i voli. Io parlo sempre con i bambini perché sono molto curiosi.

I genitori sono contenti quando i loro figli si interessano e con me chiacchierano molto. Il tempo vola e se posso vengo qua anziché fare volontariato in altre aree perché voglio mettere tutto a posto. La gente impara poco alla volta dove sono i bei posti e forse molti che abitano nei dintorni non conoscono bene questo luogo. Non se lo immaginano neanche quello che succede qui. Io tengo aperto fino all'ultimo minuto perché i visitatori arrivano sempre verso l'orario di chiusura.

Con Renato (il guardaparco) vado molto d'accordo, lui mi compra tutto quello che mi serve per fare le migliori. Anche lui credo che sia contento del mio lavoro perché mi dà sempre le pacche sulle spalle. Io lo avviso se avvisto qualche nuova specie, e vado sul sicuro perché mia figlia è appassionata di natura e conosce bene gli animali e quando viene mi lascia scritto quello che ha osservato.

A cura di Franca Zanichelli

Franca Zanichelli **Il seminario 2003**

Il lavoro svolto dal CEA del Parco del Taro

I problemi ambientali sono complessi e non facili da affrontare: sempre più forte è la sensazione che aumenti il divario tra ciò che riusciamo fare e quello che sarebbe opportuno fare, facendo scivolare il senso di responsabilità e la consapevolezza della partecipazione nell'insoddisfazione di un approccio piuttosto teorico, permeato dalla frustrazione dell'impotenza di realizzare effettivi cambiamenti. Per questo motivo, negli ultimi 10 anni si è intensificata l'istanza di sviluppare un approccio educativo più evoluto per aggredire il nodo dei comportamenti inadeguati, l'estraneità ai temi vitali e sociali, la scarsa conoscenza degli effetti e delle ripercussioni del nostro agire. Risulta molto evidente che per un parco questo contesto operativo diventa imprescindibile dalle azioni messe in campo per favorirne una buona gestione. Il luogo di natura e le sue risorse sono un patrimonio collettivo, ma il suo valore non è automaticamente sancito dall'essere un complesso di beni ed il futuro dell'area protetta è fortemente determinato dalla capacità di preservazione e dalla solidità del comportamento di cura che si riesce a conquistare.

È indubbia la difficoltà di attivare esperienze di educazione che possano stimolare una effettiva ricaduta positiva sul comportamento del singolo e dei gruppi. In questi anni, ognuno per la propria esperienza, sente di aver messo in campo le proprie risorse e la propria competenza e professionalità per interpretare nel modo più proficuo le iniziative di cui è stato diretto testimone.

Il Parco del Taro ha iniziato il suo percorso in modo pionieristico, poco dopo la sua costituzione come Ente nel 1991; dal 1996 sono cresciute le figure coinvolte nell'attuazione di esperienze e si è cominciato a lavorare non solo attraverso la fornitura di pacchetti didattici alle scuole, ma si è puntato a una progettazione coordinata con i docenti per trasformare un'offerta in una esperienza comune. Lo stretto rapporto parco-scuola ha fatto nascere sperimentazioni pluriennali con istituti comprensivi, aree di progetto, corsi di formazione con i docenti, master e stage per gli studenti più grandi. Si è andato sviluppando un bisogno reciproco di confronto per fare meglio.

Le attività svolte hanno avuto obiettivi molto concreti: far conoscere il territorio del parco, far capire perché è stato istituito, suscitare interesse sulle questioni ambientali, rafforzare la condivisione dei valori. Questi riferimenti sono stati modificati e perfezionati, maturando una rilettura dei loro significati. Dai confronti con tante persone sono scaturite nuove occasioni di comprensione. Abbiamo così sviluppato nuove aree di azione, rafforzando le esperienze con il volontariato, che tradizionalmente collaborava

con il parco sulla vigilanza e sulla manutenzione dei sentieri. Ci siamo resi conto della straordinaria potenzialità di cooperazione delle persone ancora attive che possono mettere a disposizione il loro tempo per svolgere compiti collegati ai temi dell'educazione. Facendo leva su forme di partecipazione diretta alle attività del parco, abbiamo avviato iniziative molto concrete, nelle quali ognuno era chiamato a estrarre dalla propria esperienza personale abilità e prerogative che, poste al servizio di un gruppo, diventano preziosi tasselli per rendere fattibili anche le cose impossibili. Ci siamo immersi con forza in questo progetto di CEA per convogliare nuove risorse sull'educazione permanente. Crediamo che questo filone possa ravvivare molte storie personali, recuperando interesse, desiderio di impegno, piacere di aggregazione. Queste motivazioni hanno peraltro un potente effetto appagante contro il disorientamento e il disagio che contraddistinguono anche larghe fasce di età giovanili, spesso in cerca di prima occupazione o desiderose di rendere migliore il proprio vissuto per intraprendere successive tappe decisionali. Ad ogni età si possono sviluppare quei processi dinamici di cui abbiamo bisogno per crescere e far tesoro di quegli spunti autoriflessivi di "educazione interiore" che accompagnano la formazione della personalità e l'emancipazione.

Il desiderio di crescita e di sviluppo della personalità è una condizione favorevole con la quale occorre interagire profondamente per sostenere l'acquisizione di percezioni e proiezioni del ruolo dell'individuo e della portata del suo agire. Le occasioni per attribuire senso e significati ai fatti e agli esiti delle esperienze possono essere risorse che ci consentono di rielaborare nuove idee e suggestioni di cui abbiamo un forte bisogno. Esserci, saper fare, rendersi utili, trovarsi con altri, divertirsi, "ogni cittadino può dare un fattivo contributo alla costruzione di una cultura della sostenibilità sociale ed ambientale". Le teste ben fatte sono fatte di cuori e di mani. Ecco che allora il progetto del CEA del parco è quello di costituire un riferimento dove si può puntare alla valorizzazione delle capacità e delle risorse del contesto sociale disponibile localmente, privilegiando la comunicazione interpersonale e il rafforzamento del senso di appartenenza. È consolidando i principi della partecipazione democratica, incrementando motivazioni, facendo circolare approcci positivi attraverso il pensiero laterale creativo, che si trovano soluzioni altrimenti inimmaginabili.

I contenuti del seminario di formazione

I corsisti sono stati accolti nella struttura del CEA e coinvolti in modo diretto nel contatto con interlocutori che agiscono in stretto rapporto con il parco, al fine di sollecitare una partecipazione dal vivo alle problematiche che di volta in volta ci si trova ad affrontare nei diversi campi di azione. Per sollecitare l'adesione degli adulti vi è prima di tutto un problema di adeguata comunicazione e capacità di ascolto da parte di chi si leghetta "educatore" e quindi si è cercato di focalizzare l'attenzione su questo aspetto

preliminare. Poi si è cominciato a lavorare sulle attività promosse direttamente dal parco stesso, per dare uno sguardo critico alle problematiche emergenti. La selezione di attività proposte, il reclutamento di collaboratori e volontari, la loro formazione, il rapporto di fidelizzazione e così via, sono stati i temi di richiamo, ma la discussione ci ha portato a ben più ampie indagini. Quindi è stato fondamentale incontrare di persona chi agisce per il parco volontariamente, facendosi carico di espletare compiti affidati. Nel volontariato ci sono sfere e mondi molto differenti che possono dar vita a rapporti di collaborazione estremamente diversificati. Incontrare le persone con il loro vissuto può far comprendere il senso dell'agire e la passione del fare al di fuori delle regole della pubblica amministrazione.

Un momento importante è stato il confronto con i punti di vista degli specialisti del mondo universitario, per tracciare qualche riferimento in ordine ai temi dell'apprendere e del farsi carico per rintracciare i presupposti che possono muovere le scelte operative. Si è rivelato un incontro-scontro che ha delineato la necessità di sciogliere le barriere disciplinari, che ha palesato dinamiche interessanti per la rivendicazione del primato delle verità, che ha mostrato la distanza tra il detto e il capito e ha dato conto della rarefazione delle parole a confronto del fare. In un miscuglio di sensazioni sono emersi i limiti e le incertezze che stanno a fronte di qualsiasi buona ricetta: confrontandoci con questi possiamo, tuttavia, procedere a ricercare altri riferimenti per migliorare gli aspetti delle relazioni sociali. C'è stato l'incontro con gli artisti e con i politici, portatori dei loro stili e dei loro saperi, e il gioco è stato il confronto, l'etologia umana, l'ascolto attivo.

I contenuti del progetto formativo

Il complesso delle attività svolte ha voluto promuovere la comprensione del significato della sensibilizzazione del pubblico, intesa come utenza, e del passaggio da questa a una vera educazione che può funzionare come carburante per la vitalità di un'area protetta. La soluzione dei problemi del territorio comincia da una buona percezione delle questioni e pertanto è indispensabile una valida comunicazione con tutte le categorie di utenti. Saper vedere, rendersi conto e preoccuparsi di trovare soluzioni è il lavoro di chi opera nel parco. Sollecitare attenzione, innescare interesse, coinvolgere il pubblico, informando i diversi destinatari della complessità delle problematiche, delle difficoltà di intraprendere percorsi di avvicinamento alle soluzioni, far prendere atto degli oneri a carico della collettività, far percepire i costi per il risanamento ambientale sono situazioni che vanno continuamente ricercate per far comprendere gli sforzi che si compiono per salvaguardare il territorio, esortando il superamento della passiva acquisizione dei dati di fatto.

Il peggiore antagonista del parco è spesso chi non è al corrente ed è portato ad agire con

indifferenza e diffidenza. I residenti hanno spesso rimuginato sui famosi lacci e laccioli, senza sapere esattamente quali erano gli ostacoli. In particolare, il mondo agricolo ha spesso manifestato la sua ostilità, soprattutto nelle fasi iniziali. Bene, grazie a un faticoso percorso di sensibilizzazione, da alcuni anni è scaturita una solidarietà con alcune aziende agricole che ha portato alla ratifica di un accordo agroambientale per cui l'appartenenza al territorio del parco è diventata condizione vantaggiosa per accedere a fondi europei per la valorizzazione dei miglioramenti delle aree agricole. La certificazione della qualità ambientale del territorio costituisce una garanzia anche per i prodotti alimentari che provengono dall'area e si rafforza sempre più il rapporto con i produttori locali.

Il parco si fa anche interprete delle esigenze di promozione del mercato e contribuisce alla pubblicizzazione dei prodotti accentuando la valorizzazione della tipicità collegata allo sviluppo di percorsi culturali di vista del territorio. In questa nostra "food valley" sono concentrate grandi aziende idroesigenti che producono importanti prodotti alimentari, contribuiscono alla crescita economica e non hanno bisogno del marchio del parco per valorizzare le loro produzioni. Il lavoro che il parco sta affrontando in questo contesto è quello di favorire l'affermarsi di processi e tecnologie che promuovano il risparmio delle risorse naturali, soprattutto dell'acqua, che oggi è sempre più vulnerabile e sempre meno disponibile. Non è un problema di regole del parco, ma di regole del vivere comune, per le quali occorre ripensare i presupposti che definiscono la qualità della vita, dove anche il mantenimento di un fiume vivo a poca distanza dalla città non è una faccenda da addetti ai lavori, ma un'opportunità alla portata di tutti.

10. La vocazione didattica del territorio

Organizzazione

Fondazione Villa Ghigi, Bologna.

Sono intervenuti

Rita Baffoni, Valentina Bergonzoni, Paolo Donati, Elena Ogheri, Mino Petazzini, Irene Salvaterra.

10. La vocazione didattica del territorio

Conoscere il territorio è scoprire ciò che ci circonda. È vedere la realtà con occhi attenti, pronti a cogliere le sue particolarità, con lo sguardo che progressivamente si apre e cattura anche l'orizzonte con ampie inquadrature. Lo sguardo dei bambini, come noto, si nutre del senso di stupore e quando l'educatore osserva insieme a loro la bellezza e la progressiva complessità di ciò che sta intorno, quando sa fermarsi e sostare con loro di fronte alle differenti forme attraverso le quali la natura si mostra, le possibilità di crescita e di cambiamento diventano un'esperienza comune a entrambi. Questa è la convinzione di fondo che accompagna gli operatori e caratterizza le attività didattiche e i percorsi educativi realizzati dalla Fondazione Villa Ghigi, dalla sua nascita e nel suo sviluppo nel corso di oltre vent'anni. La fiducia nell'esperienza diretta e vissuta in prima persona; giustamente considerata come una irrinunciabile fonte di crescita per ogni individuo.

Chi accompagna le classi nel Parco Villa Ghigi o in uno dei tanti luoghi di Bologna e della provincia in cui si svolgono i programmi educativi della Fondazione non è solo disposto a compiere scoperte e a meravigliarsi insieme ai bambini, ma impara anche a suscitare sempre nuove curiosità sulla realtà e a trovare le connessioni tra gli infiniti elementi di una realtà che a poco a poco si svela nel suo mirabile, articolato, contraddittorio intreccio (dal parco alla città e al territorio, come è ovvio per un centro che si occupa di attività educative ma, da tempo, anche di divulgazione, progettazione e pianificazione). Nei percorsi proposti dalla Fondazione è sempre molto forte lo stimolo a esplorare, scoprire, procedere per tentativi ed errori, usando sempre un metodo indiziario, scientifico e lasciando ai bambini e ai ragazzi il tempo per vagabondare e seguire le proprie intuizioni e suggestioni. Altrettanto fondamentale è la costante attenzione al rapporto soggetto-oggetto-ambiente, alla riflessione sul lavoro fatto, alle relazioni tra le cose osservate, alle modalità dei procedimenti, ai vissuti che hanno caratterizzato le situazioni di apprendimento. Procedere per confronti (somiglianze e differenze), per analogie e metafore, per spostamenti di punti di vista, oltre a offrire un piccolo patrimonio di conoscenze, contribuisce a fornire ai bambini e ai ragazzi gli strumenti con i quali possono cominciare a relazionarsi con il mondo che hanno intorno.

Questo è anche lo spirito con cui si è svolto, nei primi tre anni del Master, il seminario nel Parco Villa Ghigi, durante il quale gli operatori della Fondazione hanno lavorato con i corsisti come si lavora abitualmente con le classi, facendo loro vivere in prima persona le attività, gli interrogativi e le riflessioni che caratterizzano questi percorsi educativi.

Mino Petazzini

Origine, impostazione culturale e linee evolutive di un centro in ambito urbano

Un'antica tenuta sulle prime colline di Bologna

Cominciamo dal luogo. Il Parco Villa Ghigi è un parco pubblico, di una trentina di ettari, nella fascia collinare periurbana di Bologna, poco fuori porta San Mamolo. Nel panorama del verde pubblico della città è un'area singolare e in qualche modo unica, anche se Bologna possiede diversi giardini e parchi pedecollinari, in genere derivati da acquisizioni di ville signorili e poderi agricoli avvenute a partire dagli anni '70. Tra le aree verdi pedecollinari il parco è sicuramente la più bella e la più ricca di ambienti diversi, di specie vegetali e animali, di suggestioni paesaggistiche.

È un luogo che ha una lunga storia, perché nel '500 esisteva già un edificio, probabilmente costruito dalla famiglia Volta e poi passato ai Malvezzi e ad altri proprietari. L'area è stata dunque per secoli una tenuta agricola, che ha cambiato più volte di proprietà e dilatato o ridotto a seconda dei casi la propria estensione. Lo stesso edificio principale è stato più volte modificato nella struttura e l'aspetto odierno è frutto di un ampliamento ottocentesco.

La storia più recente, quella che conduce sino a noi, ha inizio verso la fine dell'Ottocento, quando la villa e la tenuta furono acquistate da Callisto Ghigi. La famiglia Ghigi è nota a Bologna soprattutto grazie al figlio di Callisto, Alessandro, che è stato un personaggio eminente del mondo accademico bolognese e della cultura scientifica italiana: zoologo di fama e a lungo rettore dell'Università di Bologna prima dell'ultima guerra, fondatore o ispiratore di istituzioni e associazioni scientifiche e naturalistiche, protagonista a livello nazionale e regionale nella fase pionieristica dei parchi e delle protezione della natura. Nel dopoguerra si è anche molto battuto perché l'insegnamento delle scienze naturali ritrovasse uno spazio adeguato nella scuola italiana.

Il padre Callisto e poi Alessandro hanno notevolmente arricchito la tenuta, sia acquisendo poderi circostanti, non tutti oggi inclusi nel parco pubblico, sia attraverso una serie di introduzioni vegetali e altre migliorie, in qualche caso legate agli interessi scientifici di Alessandro (aveva, per esempio, disseminato l'area intorno alla villa di voliere in muratura, oggi quasi tutte demolite, per ospitare fagiani e altri uccelli). Negli anni '60 c'è stata una prima parziale donazione da parte di Alessandro Ghigi alla municipalità, in cambio della possibilità di alienare una porzione di terreno nella parte bassa, sulla quale sono poi sorte alcune ville e palazzine, e alla sua morte, il Comune di Bologna ha acquisito dagli eredi la villa e buona parte dei terreni restanti. Nel parco pubblico, oltre alla villa e alla vicina casetta del custode, sono presenti due case coloni-

che, anch'esse piuttosto antiche, una delle quali è da poco divenuta la nostra sede.

In questa tenuta agricola di signori, nella quale per la sensibilità dei proprietari e una serie di casi fortunati si sono conservati anche lembi più naturali, risaltano le numerose introduzioni di esemplari esotici che, secondo il gusto di fine Ottocento, furono compiute da Callisto Ghigi e altri elementi tipici delle ville collinari che col passare del tempo hanno assunto un valore di testimonianza sempre più rilevante.

Il parco occupa il versante destro di una vallecchia solcata da un ruscello naturale, il rio Fontane, che poco dopo termina la sua breve corsa nella rete fognaria della città, ma dentro al parco ha un aspetto gradevole e suggestivo. Nel parco sono ancora ben percepibili le porzioni agricole, che sono state in prevalenza trasformate in prati, secondo una modalità tipica dei parchi collinari bolognesi. In diversi casi i vecchi appezzamenti sono fiancheggiati da filari di vetusti alberi da frutto, appartenenti a varietà non più in uso, che rimandano all'agricoltura del passato. Ma spiccano anche elementi e situazioni più naturali: esemplari arborei autoctoni monumentali (alcune splendide rovelle, un grande tasso dietro la villa), una fascia di vegetazione igrofila lungo il ruscello, lembi di querceto dal sottobosco particolarmente ricco, che dalla fine dell'inverno offre una bella rassegna delle fioriture della collina. Esiste, inoltre, caso singolare a queste quote, una piccola "faggeta", vale a dire un boschetto di una trentina di faggi piantato verso la fine dell'Ottocento.

Anche tutto il territorio che circonda il parco è di notevole interesse ambientale, paesaggistico e storico, con il vicino colle dell'Osservanza, le belle vedute sul centro storico di Bologna, San Michele in Bosco, il colle della Guardia con il santuario della Beata Vergine di San Luca. Alcuni luoghi vicini sono stati citati da Dante nella Divina Commedia, come l'eremo di Ronzano, che sorge poco sopra Villa Ghigi e custodisce, tra le altre cose, un piccolo castagneto. Una presenza che, come il boschetto di faggi, rimanda ai paesaggi montani dell'Appennino, anche se piccoli castagneti un tempo esistevano anche nella fascia collinare più prossima alla pianura.

Delfino Insolera e il Centro Villa Ghigi

Quando nel 1970 l'amministrazione comunale ha acquisito Villa Ghigi e, dopo una serie di interventi di ripristino, ha aperto il parco al pubblico, circolava già l'intenzione di creare un centro con questo nome, soprattutto per iniziativa delle associazioni naturalistiche bolognesi che in qualche modo così interpretavano una volontà contenuta nel testamento di Alessandro Ghigi. La discussione è proseguita per diversi anni e solamente nel 1980 è stato formalmente costituito il Centro Villa Ghigi, che ha cominciato a operare nella primavera del 1982. Il centro, è bene sottolinearlo per mettere in luce il modo non sempre lineare in cui procedono le cose, venne sostanzialmente costituito con due obiettivi: avere sede nella villa e gestire il parco, che sono, mi

è capitato di ricordarlo spesso in questi anni, proprio le due cose che non abbiamo mai fatto (anche se il parco cominceremo presto a gestirlo, dopo vent'anni!). La villa, peraltro, era già allora in condizioni di grave degrado e in tutti questi anni sono mancate le risorse e la volontà di porre mano a questo edificio piuttosto grande e sicuramente impegnativo, non soltanto in termini di risorse economiche da impiegare nel restauro. La cosa importante, però, è che appena il centro ha cominciato a esistere, ha anche cominciato a utilizzare il parco e a costruire su di esso la sua esperienza. E questa esperienza è legata in particolare a una persona, Delfino Insolera, che è stato il nostro primo presidente ed è stato chiamato a gestire il centro, ma si potrebbe dire meglio a crearlo dal nulla, alla fine del 1981. Ed è stato soprattutto grazie a lui che è andata presto emergendo la possibile identità del centro e si sono cominciate a delineare le sue prime attività e le sue potenzialità di sviluppo.

Per inquadrare questo momento credo sia opportuno dire qualcosa di più sulla figura di Insolera. Tra il materiale in distribuzione ho portato anche un paio di suoi scritti: il primo è espressamente riferito al Centro Villa Ghigi, l'altro, di diversi anni precedente, interviene più in generale sul tema della divulgazione scientifica. Sono entrambi tratti da un volume curato con alcuni amici qualche anno fa, e pubblicato dalla Zanichelli, che raccoglie un'ampia selezione degli scritti di Insolera, un uomo che ha lasciato in tutte le persone che lo hanno conosciuto un segno profondo, come del resto si intuisce dalle testimonianze che concludono il libro. Non era bolognese ma ha vissuto a Bologna dagli anni '60 sino alla morte, avvenuta nel 1987. Nella sua vita ha fatto molti mestieri. Si era laureato in ingegneria e poi in filosofia, aveva partecipato alla Resistenza, con scelte molto originali e già straordinariamente coerenti con quello che sarebbe stato il suo percorso successivo, aveva lavorato come ingegnere prima alla Siemens e poi alla Olivetti, aveva anche partecipato alla vita artistica milanese, dipingendo quadri di notevole bellezza. Alla Olivetti si è all'inizio occupato dei primi computer, quando ancora si chiamavano calcolatori, e poi di indagini sociologiche, formazione di quadri dirigenti, attività culturali più ampie, quando Adriano Olivetti e la sua azienda erano un punto di riferimento importante nella cultura italiana.

Il suo lavoro di gran lunga più importante, tuttavia, e anche il più congeniale, è stato quello di direttore e poi di consulente editoriale della Zanichelli. È stato l'uomo che ha svecchiato e trasformato la casa editrice e le ha dato un'impronta moderna, modificando in profondità tutto il catalogo e in particolare il settore scolastico, rinnovando radicalmente autori e metodologie di lavoro, collegando la Zanichelli alle innovazioni provenienti in quegli anni soprattutto dal mondo anglosassone. Un lavoro immenso, e di altissima qualità, che ha lasciato, come tutti riconoscono, tracce indelebili nella casa editrice, nella cerchia di persone che ruotavano intorno a essa e anche nelle sue altre relazioni bolognesi, quasi sempre legate a ulteriori iniziative di divulgazione.

Per Insolera il Centro Villa Ghigi è stata l'ultima impresa, come lui chiamava le attività

nelle quali era coinvolto (attribuendo al termine una sfumatura antica e piuttosto diversa da quella oggi di moda), e come suo costume ci è arrivato senza proclami ma con un'idea molto precisa di quelle che potevano essere le funzioni del centro e del parco per la città di Bologna. Era del resto un uomo di vastissima cultura, che sapeva lavorare con gli specialisti quasi in ogni campo del sapere, dalla musica alla storia, dalla geologia alla matematica, e nel corso della sua vita, come ho già accennato, ogni scelta risulta coerente con alcuni principi fondamentali, che appaiono già chiarissimi nei suoi primi scritti. In questa occasione mi interessa sottolineare soprattutto la sua fiducia immensa nella divulgazione del sapere, alla quale attribuiva un posto centrale nella sua visione del mondo e nel senso stesso della vita. Insolera era altresì convinto che nella cultura, in particolare italiana, ci fosse necessità di un forte riequilibrio tra il sapere umanistico e quello scientifico; della scienza, peraltro, Insolera aveva un'idea alta, luminosa, che in lui si integrava mirabilmente con una cultura umanistica di peculiare raffinatezza. Sentiva che uno dei problemi italiani era quello di introdurre, nella scuola, nel lavoro, nella vita quotidiana, nel dibattito politico, maggiori elementi di conoscenza sulle grandi questioni scientifiche e, insieme, una più solida consapevolezza della natura e del territorio. Non si era mai occupato in profondità di botanica o zoologia in senso stretto, ma si era occupato moltissimo di geografia e scienza della Terra, e nell'ultima parte della sua vita, quando è divenuto presidente del centro, ha utilizzato questa opportunità per rendere concrete, nella direzione in cui le condizioni lo consentivano, alcune di queste sue idee.

La prima, classica ma tuttavia in quel momento per nulla scontata, è stata quella di portare le scuole in mezzo alla natura. Ricordo che all'inizio degli anni '80 le realtà italiane che facevano in maniera permanente un'attività di educazione ambientale davvero si contavano sulle dita di una mano (allora non si usava nemmeno questo termine, che ha cominciato a circolare solo negli anni immediatamente successivi). Qualche associazione curava piuttosto occasionalmente interventi di questo genere, ma situazioni veramente strutturate esistevano in pochissime città italiane.

Insolera ha puntato subito su questa attività, che è stata impostata e realizzata nel giro di appena due-tre mesi. È stato preparato un pieghevole sul parco, che lo rendesse maggiormente noto ai bolognesi, che ancora lo conoscevano poco, e intorno a Insolera si è raccolto un gruppo di giovani molto appassionati (alcuni lavorano ancora con noi), che provenivano dalle facoltà scientifiche bolognesi e che in qualche caso avevano già avuto sporadiche esperienze di rapporti con la scuola. Sulle competenze e le attitudini di questo piccolo gruppo di persone è stata costruita una prima offerta alle scuole bolognesi, di contatto con il parco, nella convinzione che esso potesse rappresentare un luogo interessante da visitare, molto ricco di opportunità di osservazione e ricerca, perché in possesso, come abbiamo già visto, di una buona rappresentatività dell'ambiente collinare bolognese. Questa proposta ha avuto, anche perché originale e

in anticipo sui tempi, un successo molto grande. Le scuole hanno risposto in modo convinto, con numeri altissimi, e su questa prima risposta si è cominciato a costruire un lavoro più ampio, con l'obiettivo di utilizzare questo territorio in modo programmato e farlo diventare una sorta di laboratorio all'aperto per tutte le scuole della città. Insolera era del resto convinto che, nell'ambito di quel riequilibrio tra cultura umanistica e scientifica del quale a suo avviso avevano urgente necessità la cultura e la scuola italiane, era importante che i bambini fossero da subito messi in contatto con la natura, instaurando quel rapporto concreto con le cose che la scuola italiana più o meno consapevolmente tendeva a sottovalutare o a considerare superfluo.

Lo sviluppo delle attività educative

Da questo approccio, molto pragmatico e scarsamente condizionato dall'esiguità dei mezzi a disposizione, ma segnato piuttosto dalla convinzione che le buone idee trovano sempre in un modo o nell'altro la strada per camminare da sole, sono nate proposte più ampie e diversificate: le scuole sono state invitate a tornare più volte nel corso dell'anno, a impostare programmi tematici sui vari aspetti del parco, a compiere confronti tra il parco e altre situazioni (giardini scolastici e altri parchi pubblici). È nato, per così dire, un repertorio sempre più ampio di opportunità di approfondimento e ricerca che nella nostra successiva esperienza si è evoluto in qualche modo a prescindere dal Parco Villa Ghigi, trovando nuovi punti di riferimento e occasioni, anche se oggi stanno finalmente maturando le condizioni per tornare a investire idee, energie e risorse nel parco e realizzare in modo più maturo e attuale alcune delle ipotesi che sono state alla base del nostro lavoro.

Da quella prima intuizione molte altre attività sono state nel frattempo lanciate, in collaborazione con il Comune di Bologna e altri enti locali, in tanti luoghi diversi e con modalità ogni volta un poco differenti; alcune di esse proseguono felicemente tuttora. A partire dall'esperienza nel Parco Villa Ghigi, in particolare, si è aperto a poco a poco un ventaglio di opportunità di utilizzo del territorio comunale e provinciale bolognese per fare educazione ambientale, cercando di sfuggire sempre a quel destino di provvisorietà ed episodicità che era il denominatore comune di queste iniziative, ma puntando piuttosto a programmare una costante evoluzione del lavoro e un suo progressivo arricchimento in termini di contenuti e metodi.

Se tutto questo può essere espresso con uno slogan, lo slogan è sicuramente "il parco didattico", perché nel corso del lavoro è emerso in maniera evidente quanto possa essere stimolante e produttivo destinare un luogo a questo scopo. Non perché negli altri luoghi questo lavoro non si possa fare, ma perché destinare un luogo all'educazione ambientale porta a maturarne un effettivo controllo, a conoscerlo sempre più a fondo, a seguirlo nel corso del tempo, a utilizzarlo per immaginare e sperimentare osservazio-

ni, ricerche, attività, modalità sempre più efficaci e raffinate, ad avvantaggiarsi del contributo di chi ha lavorato in precedenza e a compiere ogni volta un piccolo passo avanti, senza dover ricominciare ogni volta da capo.

Nei primi anni a questo lavoro con le scuole, il centro ha affiancato una serie di ricerche (un censimento degli esemplari arborei, un'analisi del sottobosco della faggeta, una piccola *check-list* delle specie vegetali e animali presenti e varie altre cose), che nelle intenzioni dovevano servire anche a programmare una adeguata gestione del parco, che sfociasse in piccoli interventi, sempre molto cauti e rispettosi, per renderlo ancora più idoneo al lavoro con le scuole, ovviamente senza forzarne l'assetto e le caratteristiche, ma al contrario assecondandone l'identità e la vocazione, attraverso un suo graduale arricchimento oppure mediante il ripristino di situazioni che avevano nel tempo perduto la loro fisionomia oppure, ancora, favorendo evoluzioni interessanti che si erano nel frattempo prodotte. Abbastanza presto queste intenzioni si sono rivelate scarsamente realistiche e solo negli ultimi anni si è tornati a ragionare su un intervento complessivo sul parco e, come vi ho anticipato, sulla nostra gestione diretta dello stesso.

Quei primi anni a Villa Ghigi sono comunque stati una palestra formidabile sia per verificare la grande risposta delle scuole a questo lavoro, sia per comprendere come un territorio limitato ma composito, vario, ricco di elementi, possa rappresentare un'opportunità straordinaria anche come esempio, modello. Quello che si può fare e in parte si è fatto nel Parco Villa Ghigi può essere replicato, adattandolo alle nuove condizioni, quasi in ogni luogo dove si svolge, per una ragione o per l'altra, un'attività di educazione ambientale.

Per diversi anni, insomma, il parco didattico ha rappresentato, e in parte rappresenta ancora, un'estrema sintesi del nostro lavoro, e anche una piccola metafora della nostra evoluzione, perché già in quei primi anni si pensava che, oltre alle attività con le classi e alla formazione degli insegnanti, nel parco didattico potevano essere depositate conoscenze, materiali di documentazione, tracce di lavoro, strumenti e sussidi didattici, facendone una sorta di grande archivio e laboratorio dell'educazione ambientale in ambito urbano, ma si pensava anche che il centro potesse diventare il luogo di elaborazione di materiali divulgativi, progetti, iniziative in grado di rendere più conosciuto e familiare il parco stesso a tutti i cittadini e che questo lavoro, col tempo, dovesse estendersi anche al resto del territorio bolognese.

La nostra idea, insomma, è sempre stata quella che il Parco Villa Ghigi dovesse diventare un luogo privilegiato all'interno del verde pubblico bolognese e un luogo di elaborazione dal quale si irradiavano molteplici attività in grado di investire un territorio molto più vasto. A questo proposito vorrei leggervi un breve testo di Insolera, tratto dal saggio *Bambini-scienza-scuola-natura*, che riproduce il suo intervento a un convegno del 1984. Tralascio gli aspetti più legati alla pianificazione territoriale e alla organizzazione, peraltro di estremo interesse, e leggo solamente i due paragrafi conclusivi:

Funzione didattica

Parlare di “Natura” non può sostituire l’esperienza del vedere e toccare la natura: un lavoro come quello che si cerca di fare a Villa Ghigi è un complemento indispensabile allo studio in classe, se si vuol dare un punto di partenza per arrivare a conoscere davvero il territorio in cui si vive. E la conoscenza del territorio è condizione, non sufficiente, ma certo necessaria perché se ne faccia un uso migliore. Naturale che il lavoro in un territorio destinato all’uso didattico non finisca lì, nella conoscenza di quel territorio: sarà irresistibile (ma è meglio programmarlo) un confronto con altri territori, come il giardino della scuola, altri spazi verdi vicini, le mete di passeggiate domenicali con i genitori o gli amici (il “parco didattico” funziona da “spazio campione”, dove si raccolgono conoscenze da utilizzare in qualunque altro spazio). Il lavoro nel “parco didattico” sarà poi occasione, se non esclusiva certo più facile, per altre esperienze didattiche. Studenti universitari possono far da guida a studenti elementari o medi (avviene normalmente a Villa Ghigi), ma si è provato anche a far accompagnare bambini delle elementari da studenti delle magistrali, bambini di un gruppo o di una classe da compagni di un altro gruppo che avevano studiato una parte diversa del parco, genitori dai loro bambini: scambi di informazioni rivelatissimi per tutti gli interlocutori. La presenza fisica del territorio, in cui si è immersi, e l’uso di strumenti (lente di ingrandimento, bussola, torchietto, anche solo taccuino e matita) creano una situazione diversa da quella dell’aula: un rapporto tripolare insegnante-cose-allievo si sostituisce al consueto rapporto bipolare insegnante-allievo (del dialogo verbale, quando non è il rapporto unipolare del monologo). E l’ambiente diverso, con l’eccitazione dell’uscita da scuola e le voci nuove degli “esperti” o degli “accompagnatori”, fanno emergere potenzialità non percepibili in classe (bambini considerati quasi ritardati hanno mostrato interessi e preparazione assolutamente insospettati).

Qui Insolera fa riferimento a un paio di esperienze che facemmo, nelle quali succedeva davvero questo. Ricordo in particolare un bambino considerato “ritardato” o comunque incapace di seguire le normali attività scolastiche in aula, che immerso nell’ambiente naturale aveva fatto da guida agli altri, scritto osservazioni e riflessioni molto belle, accompagnate da disegni efficaci, mostrando una disinvoltura e una conoscenza dell’ambiente naturale largamente superiori a quelle dei suoi compagni. Insolera amava parlare e scrivere in maniera semplice e precisa, per farsi realmente capire, qualche volta accentuando, per vezzo, quel tocco di *understatement* che era così tipico di lui, senza esibire progetti e risultati, ma quasi celando le solidissime fondamenta e le grandi ambizioni pedagogiche e culturali che stavano alla base di questa

impostazione. Le intenzioni, tuttavia, un poco si intuiscono in quest'ultimo paragrafo, che rivela, almeno in una direzione (ma Insolera ne aveva in mente anche altre), quali potevano essere le potenzialità di un lavoro di questo genere:

Funzione culturale

Nel lavoro in mezzo alla natura, i bambini, e chi li aiuta, constateranno quanto poco conosciamo del territorio sul quale imprudentemente mettiamo le mani; e insieme vedranno che capire qualcosa di questo territorio può essere divertente, che lo studio può essere molto simile al gioco (e anche far bene alla salute). Dovrebbe essere superfluo ricordare quanto bisogno abbiamo di esperienze didattiche come queste, che diano un contributo anche piccolo alla vitalità della scuola e, più in là, della nostra cultura: che per essere viva e aiutarci a sopravvivere, non può tardare a collocarsi in un rapporto nuovo con la natura, più realistico e consapevole. La convinzione centrale che dobbiamo maturare fin dall'infanzia è la consapevolezza che tutto si lega con tutto: e allora non sembri esagerazione vedere che un filo diretto, magari lungo e sottile, collega anche una semplice esperienza didattica ai più gravi problemi del paese, alla cosiddetta "crisi ambientale". Che è sì economica e sociale, ma anche culturale.

Questo è l'ambito, e per quanto sono riuscito a descriverlo, anche il clima nel quale è nato e ha cominciato a operare il Centro Villa Ghigi. Credo sia opportuno ora sintetizzare brevemente come questo lavoro si è sviluppato nel corso degli anni, in condizioni non sempre facili e, spesso, con un vizio di fondo nella precisazione dell'identità e delle funzioni del centro. È un problema che ha da poco trovato una definitiva soluzione attraverso la trasformazione del centro in fondazione e una più aggiornata definizione, dal punto di vista istituzionale, delle sue competenze e attività.

All'attività didattica nel parco, che nei primi due-tre anni è stato il nostro impegno pressoché esclusivo, abbiamo affiancato presto, su sollecitazione di altri amministrazioni, attività in altri comuni. Anche lì individuando situazioni che potessero essere interessanti per svolgerci in maniera permanente il lavoro con le scuole. Abbiamo lavorato in tanti territori di pianura e di collina, e qualche volta anche in zone montane, anche se le distanze cominciavano a essere proibitive per gestire direttamente le attività. Abbiamo fatto corsi di aggiornamento per insegnanti, sempre impostati con un legame molto forte con l'esperienza sul campo e la conoscenza del territorio. Abbiamo lavorato in territori che sarebbero diventati parchi regionali, come i Gessi Bolognesi o Monteveglio, e in altri dove oggi credo nessuno vada più, e che pure possedevano caratteristiche interessanti per l'educazione ambientale e altre funzioni. Al lavoro diretto con le scuole qualche volta si è aggiunto un lavoro di analisi e pianificazione e organizza-

zione dei luoghi oppure di elaborazione di schede e altri materiali divulgativi e didattici (audiovisivi, pieghevoli, opuscoli, qualche volta anche libretti e libri). A Bologna abbiamo progressivamente affiancato alle attività svolte nel Parco Villa Ghigi altre opportunità per le scuole, in collaborazione con l'amministrazione comunale: programmi concentrati nell'arco di cinque giorni, escursioni di una giornata in collina e, nell'ultimo decennio, un progetto, noto come "Scuola e Dintorni", che offre alle scuole materne, elementari e medie inferiori della città la possibilità di studiare nel corso dell'anno un'area verde nelle vicinanze della scuola, qualche volta lo stesso giardino scolastico. È una scelta che cerca di evitare alle scolaresche spostamenti troppo lunghi con i mezzi pubblici all'interno dell'area urbana, che possono essere fatti solo una volta ogni tanto, privilegiando aree che possono essere raggiunte e studiate in modo continuativo. Ecco, un'altra nostra caratteristica è stata sempre quella di programmare buona parte delle nostre attività in un contesto urbano, tenendo conto delle opportunità ma anche dei problemi concreti che pone alle scuole la situazione di una città medio-grande come Bologna e impostando per questo progetti che potessero, anche in lungo arco di tempo, arrivare a soddisfare e a tenere vivo l'interesse di una popolazione scolastica molto elevata.

A questo proposito, negli ultimi anni, ho avuto qualche volta l'impressione che l'interesse per l'educazione ambientale stia gradualmente slittando dagli enti locali ai parchi regionali, come se questi ultimi potessero o dovessero diventare i principali o gli unici protagonisti in questo ambito. Ricordo che nei primi anni '80, quando di parchi regionali istituiti ce n'era uno soltanto, esisteva una maggiore consapevolezza del fatto che l'educazione ambientale è un problema prima tutto urbano, perché è nelle città che si concentra la maggior parte della popolazione scolastica. I parchi, oltre ad avere una grande importanza per la tutela e la valorizzazione dei loro ambiti territoriali, hanno una fondamentale missione da compiere nei confronti delle scuole che insistono nel loro territorio e in quelli immediatamente adiacenti, e possono ovviamente costituire un episodio importante anche nei percorsi educativi delle scuole della città. Ma tutte le esperienze che possono essere messe in campo dai parchi non possono in alcun modo sostituire le attività che devono essere svolte in ambito urbano, con strutture e programmi di educazione ambientale specificamente pensati per questa dimensione. A volte si ha invece la sensazione che, visto che i parchi sono quasi i soli soggetti a poter contare su costanti finanziamenti per l'educazione ambientale (che è giustamente uno dei loro obiettivi primari), finiranno per essere i soli a farla. Sto ovviamente generalizzando, e in realtà alcune città emiliane hanno progetti e strutture espressamente dedicate all'educazione ambientale, ma ho ugualmente il timore l'interesse sia negli anni andato scemando. E ritengo che sarà da considerare una grave sconfitta se davvero l'educazione ambientale finirà per spostarsi soprattutto nelle aree protette. Dovrebbe avvenire l'esatto contrario. Il Parco Villa Ghigi a questo proposito, per quanto gradevo-

le e almeno nelle intenzioni esemplare, non è mai stato considerato un luogo fuori della città, ma ben dentro la città, con una storia dentro la città e una funzione per la città. Perché l'educazione ambientale deve in primo luogo essere fatta dove la popolazione scolastica è elevata, non per inebriarsi dei numeri, ma per riuscire a consolidare all'interno della scuola una pratica che non è ancora diventata una vera abitudine. Sino a un certo punto, del resto, l'educazione ambientale si può fare dovunque. È vero che in un giardino scolastico con due ippocastani e il cemento al posto del prato le opportunità saranno più limitate, ma anche interrogarsi sul perché uno spazio si trovi in quelle condizioni e immaginare una soluzione diversa può essere il punto di partenza per un interessante percorso di educazione ambientale (o, come si dice oggi, di progettazione partecipata).

Dall'educazione alla pianificazione

Verso la fine degli anni '80, in molti casi proprio a partire dal lavoro con le scuole, il centro ha cominciato a cimentarsi, sulla scorta del progetto culturale che ho rapidamente tratteggiato in precedenza, in nuove attività in settori complementari. Tra le prime cose di rilievo che abbiamo fatto a livello divulgativo, per esempio, segnalò due serie di pieghevoli sui giardini bolognesi e in seguito, forse li conoscete, numerosi pieghevoli e qualche volume sulle aree protette regionali. Abbiamo anche incominciato a progettare: dapprima qualche giardino scolastico pensato per essere sufficientemente ricco e interessante da osservare, poi anche giardini pubblici e, in seguito, reti di itinerari, centri visita, sistemazioni ambientali in aree protette e in altri ambiti interessanti del territorio provinciale e regionale. Negli ultimi anni ci siamo accostati anche ad analisi e interventi di pianificazione territoriale più complessi, in ambito sia urbano che extraurbano. Abbiamo compiuto, per esempio, lavori piuttosto impegnativi sul patrimonio di verde pubblico di Bologna oppure, a Monteveglio, la redazione del piano territoriale del parco. Schematizzando, insomma, dal percorso che ho provato a raccontarvi si è delineato un centro (oggi una fondazione) che per un terzo si occupa di educazione ambientale per le scuole (e un po' anche per gli adulti), per un terzo di divulgazione e per un terzo di analisi, progettazione e pianificazione del territorio.

Ho detto prima, forse imprudentemente, che si tratta di settori complementari, ma credo sia vero, anche perché in tutti e tre i settori abbiamo sempre provato a far valere il nostro specifico punto di vista, che punta a mantenere una forte coerenza tra il versante educativo, divulgativo e progettuale e che col tempo mi sono abituato a considerare il nostro piccolo marchio di fabbrica. Chi vuole può anche trovarci i riflessi di pratiche che sono oggi abituali nei processi di Agenda 21 locale o anche, dentro il dibattito odierno sull'educazione ambientale, il richiamo a una visione ampia, complessa, a più livelli, del rapporto con il territorio, che abbiamo sempre cercato di far vivere nella

pratica quotidiana più che nelle frasi fatte e nelle enunciazioni di principio. Concludo con un paio di citazioni di Pierluigi Cervellati, che è stato un amico di Delfino Insolera, anche se non sempre le loro idee coincidevano. Nel suo ultimo libro ho letto alcune cose che mi hanno indirettamente ricordato la lezione di Insolera e, in una certa misura, alcune delle cose che facciamo o che abbiamo cercato di fare:

L'Italia era il giardino d'Europa. Il paesaggio, l'ambiente cosiddetto naturale è l'equivalente del monumento, della città d'arte, del bene culturale che possedevamo con tanta abbondanza. Abbiamo dissipato gran parte delle ricchezze ricevute in eredità. Ci siamo resi colpevoli verso le generazioni future e lo saremo ancora di più se continueremo a distruggere arte e natura, paesaggio e città storiche, acqua e aria. Il degrado non dimentichiamolo è sinonimo di miseria. (...) In Italia possediamo (...) zone di campagna sempre meno coltivate. Perché non consideriamo queste zone come il giardino di questo nuovo millennio. Sarebbe un grande progetto che, regione per regione, potrebbe iniziare a svilupparsi garantendo occupazione e reddito, coinvolgendo gradualmente tutte le aree libere per adibirle all'uso agricolo, alla forestazione, alla ricostituzione dei prati secondo ripristini ambientali e paesaggistici perfettamente leggibili nella cartografia storica. Le proprietà resterebbero quelle che sono, con i loro diritti e, in più, con contributi per la gestione di un territorio parco sicuramente più usufruibile e vivibile per la popolazione di quanto non lo sia oggi. Bisognerebbe, regione per regione, sommare le sovvenzioni in essere per l'agricoltura e il rimboschimento, nonché le spese municipali per la gestione del piccolo e rachitico verde esistente, quindi programmare l'utilizzo del territorio parco. Basterebbe che incominciasse una regione. L'effetto si allargherebbe a macchia d'olio e l'Italia potrebbe ritornare a essere il giardino d'Europa. Un grande parco urbano e territoriale agricolo con incastonati i giardini storici come pietre preziose, come cornice e prolungamento degli insediamenti urbani. Sarebbe l'avvio del risanamento delle zone marginali e un autentico mezzo di protezione da frane, smottamenti, alluvioni e tutto quanto succede con costi assai rilevanti a causa delle cosiddette sciagure naturali, che di naturale hanno solo la nostra incuria verso la terra...

Tutto il recente libro di Cervellati è un inno alla manutenzione della città, e anche del territorio, e al restauro contro il gesto che trasforma e cancella. Un approccio con il quale si può anche non essere sempre d'accordo, ma che in questo passo contiene un'idea molto interessante e che dovrebbe essere maggiormente praticata. E praticata su questa scala. O comunque su scale molto più vaste di quelle che vengono di solito interessate da questi interventi. Sono consapevole che le possibilità che questo avvenga

sono scarse, ma consentitemi di dire, con qualche presunzione, che per questo lavoro saremmo pronti a dare il nostro contributo. È qualcosa di non molto lontano da questo che Delfino Insolera ha cercato di insegnarci ed è in una cornice simile a questa che abbiamo sempre cercato di operare.

Concludo con le ultime frasi del libro di Cervellati, che sono un elogio dell'anonimato o, forse, in termini più moderni, della capacità di lavorare un poco in ombra e di crescere insieme. E anche questo, se penso alla mia personale esperienza e a quella del centro, lo considero uno dei lasciti più preziosi di Insolera. A me sembra che sia soprattutto l'elogio di un lavoro che non vuole stupire o ingannare, ma che è costruito sulla passione, sulla serietà, sulla coerenza, sul riconoscimento dei propri errori, sull'attenzione per l'impianto generale di un progetto ma anche per i suoi dettagli. È come credo che Insolera abbia lavorato tutta la vita, con una qualità elevatissima. È come noi, molto più modestamente, cerchiamo di concepire il nostro lavoro ogni giorno. Credo, tra le altre cose, che sia un'indicazione comunque preziosa, quando si lavora in un campo delicato e importante ma in fondo scarsamente considerato come l'educazione ambientale, che vi leggo come un viatico per quello che state già facendo o che vi accingete a fare:

I maestri comacini lo hanno insegnato. Bisogna essere bravi. Si deve diventare maestri. E maestri muratori lo si diventa non per il nome ma per capacità. Nelle città in cui i comacini, o ticinesi, luganesi o dovunque provenissero dal nord-est facevano la stagione, passavano l'inverno come scalpellini, carpentieri, aiuti muratori. Muratori lo diventavano anno dopo anno, con il passare delle stagioni, quando i compagni di lavoro passavano dal tu al voi. Era il segnale che quel muratore era diventato più bravo degli altri. Meritava il voi. Veniva chiamato maestro. Maestro, senza nessun altro nome e cognome. Alcuni affermano che lo hanno fatto per gli storici di oggi, che nelle loro frenetiche ricerche d'archivio non trovano l'autore. I capomastri diventavano allora i progettisti, così com'era accaduto nella realtà, senza che loro, i capomastri, se ne fossero accorti. Per costruire grattacieli e provare il brivido di toccare il Signore, o per realizzare villettopoli e dare scacco matto al territorio, bisogna avere o tentare di possedere un nome. Per curare la città bisogna ritornare anonimi e sperare di riuscire a farsi dare del voi.

L'augurio che vi faccio è che, come ai maestri comacini, ai quali come sapete si devono alcune delle nostre cattedrali più belle, ma anche tanti splendidi edifici rurali nelle campagne, nel corso del vostro lavoro di educatori ambientali qualcuno, al momento giusto, cominci a "darvi del voi".

Due attività nel Parco Villa Ghigi

L'evoluzione del paesaggio nel Parco Villa Ghigi

Il lembo di collina bolognese dove si estendono i 30 ettari circa del Parco Villa Ghigi è stato preso come esempio per lo studio del territorio e del paesaggio secondo una metodologia che la Fondazione attua da alcuni anni, affiancandola agli altri approcci di studio dell'ambiente, sia nel Parco Villa Ghigi che nelle numerose altre realtà in cui esplica la sua attività educativa. L'incontro, svolto tra due ricercatrici della Fondazione e una ventina di corsisti, è iniziato con una uscita sul campo che, a partire dall'edificio colonico detto "il Palazzino", sede della Fondazione, si è sviluppata lungo le cavedagne del parco alla scoperta delle peculiarità del territorio di questo settore del territorio collinare bolognese.

Le conoscenze dirette maturate durante la breve escursione sono state subito dopo rielaborate nell'aula didattica, dove sono stati effettuati alcuni approfondimenti sulle numerose fonti storico-cartografiche e documentarie raccolte dalla Fondazione su questa porzione di territorio.

Durante l'uscita i corsisti sono stati dotati di un particolare della Carta Tecnica Regionale (scala 1:10.000, aggiornamento 1985) dove erano rappresentati il territorio del parco e i suoi dintorni. In questo modo è stato facile, attraversando il parco, attribuire i toponimi presenti nella carta ai rilievi, ai corsi d'acqua, agli insediamenti, alla viabilità, osservare l'esposizione prevalente dei terreni, le diverse quote altimetriche, le forme del paesaggio agrario con la sistemazione dei terreni a cavalcappoggio e le tracce della tradizionale destinazione agricola (filari di fruttiferi, piantate, vigneti, orti e alberi isolati come olmi campestri e gelsi bianchi, antichi sostegni della vite).

Si è così resa evidente la percezione dei cambiamenti attuati su queste colline nei due decenni che separano la realizzazione della carta dalla situazione attuale riguardo all'estensione e allo stato dei coltivi, alla viabilità, all'estensione dei boschi e delle macchie arbustive.

Si è poi passati all'osservazione di un secondo nucleo rurale, denominato "il Becco", a elementi disgiunti e comprendente un'abitazione e un rustico separati dalla strada, con il tetto a due falde in entrambe le costruzioni. È stata fatta notare anche l'antica immagine votiva in terracotta che sovrasta la porta della casa colonica rappresentante Sant'Eurosia, protettrice dei mietitori, che sottolinea l'antica destinazione a cereali dei terreni prativi circostanti. Il percorso all'aperto ha interessato anche il pianoro su cui sorge Villa Ghigi, che pur trovandosi in stato di abbandono ha permesso comunque di cogliere gli elementi fondamentale del pregevole complesso: una residenza nobiliare suburbana bolognese costituita dall'imponente palazzo, dall'oratorio, dalla ghiacciaia, dalla casa del custode e dal giardino ornamentale, che ha come caratteristica la presenza preponderante di essenze sempreverdi. Sono stati, inoltre, fatti notare i cambiamenti attuati durante il periodo di circa un secolo in cui la villa e la tenuta sono appartenute alla famiglia Ghigi, ultima proprietaria del parco prima dell'acquisizione da parte del Comune di Bologna.

Salendo nella parte più alta del parco, lungo il crinale, l'accento è stato posto sulla conformazione della prima collina bolognese, con il suo paesaggio vegetale e le sue emergenze storico-architettoniche (ville, eremi, conventi, santuari), ma è stato anche sottolineato il rapporto visuale del parco con il centro storico della città (copertura di colore rosso dei tetti, torri, chiese) e la pianura (edifici della periferia urbana e, sullo sfondo, la campagna coltivata).

La visita all'esterno è terminata con l'osservazione degli elementi tipici dell'edificio e della corte rurale in cui si trova la sede della Fondazione, concentrandosi sulle differenze rispetto all'altro in-

sediamento colonico osservato nel parco. L'edificio si presenta a elementi uniti, con l'abitazione a est, il rustico nella porzione a ovest, il muro tagliafuoco sul tetto a padiglione per proteggere dagli incendi la pertinenza della famiglia contadina. L'osservazione è proseguita all'interno, con la visita ai vari locali oggi adibiti ad aule didattiche, laboratori e uffici, ma che ancora lasciano chiaramente percepire la loro antica destinazione: la cucina con camino, la cantina, la stalla, il locale per il ricovero attrezzi, il pozzo con abbeveratoio e, al piano superiore, l'ampio fienile e le camere. L'incontro è proseguito all'interno dell'aula didattica, dove è stata mostrata ai corsisti una serie di fotografie aeree, carte e documenti che a partire dalla situazione attuale permettevano di retrocedere nel tempo sino al secolo XV. Ogni carta o documento è stato presentato nella riproduzione a scala reale dall'originale di archivio ed è stata fornita una copia di lavoro per ogni corsista ridotta allo stesso rapporto scalare della carta tecnica distribuita durante l'uscita, affinché gli studenti potessero comparare le carte o le fotografie di epoche diverse.

Si è partiti da un confronto tra la fotografia a colori del 1997 e la fotografia in bianco e nero del 1937. In quest'ultima il parco compariva come una campagna intensamente coltivata, dove le diverse sfumature di grigio degli appezzamenti rettangolari mostravano la loro variegata destinazione: a prato, a coltura primaverile o invernale e a ortaggi. Su questa tessitura del paesaggio, costituita da strisce parallele delimitate da filari alberati e vitati, spiccavano la villa, circondata dal parco, e due lembi di bosco. La fotografia attuale restituisce una visione ben diversa: gran parte dei coltivi sono diventati prati o macchie arbustive ed è ben visibile la tendenza verso una maggior naturalità di questa porzione di territorio collinare, sperimentata anche durante l'osservazione sul campo. È stato anche possibile valutare la situazione del parco nella seconda metà dell'Ottocento tramite lo studio della carta topografica militare del 1863, che ha confermato la preponderante diffusione del "seminativo erborato" come sistema colturale e il diverso andamento delle strade e cavedagne. La lettura della toponomastica ha consentito di conoscere il nome della famiglia proprietaria e l'esistenza in questo territorio di alcune strutture militari: una polveriera, una batteria e un forte, facenti parte di un sistema realizzato in quegli anni a difesa di Bologna e successivamente smantellato. I corsisti, con matite colorate messe loro a disposizione, hanno potuto evidenziare sul materiale cartografico i più importanti elementi del paesaggio (edifici, rete viaria, idrografia, aree boscate, macchie cespugliate, piantate, ecc.) e in questo modo puntualizzare con maggiore chiarezza i cambiamenti avvenuti nel tempo.

Si è poi passati alla consultazione dei catasti storici. Lo studio si è in particolare concentrato sul Catasto Gregoriano, costituito da fogli rettangoli (mappe in scala 1:2.000) e sommario (registro catastale) redatti durante il periodo napoleonico. Ogni corsista è stato dotato della riproduzione del foglio rettangolo comprendente il territorio del parco e delle pagine del registro relative ai numeri di mappa corrispondenti a quei terreni. Mettendo in connessione questi due strumenti è stato possibile scoprire numerosi microtoponimi non ricordati dalla documentazione in precedenza esaminata, il cambiamento di proprietà, la preesistenza della villa, delle sue pertinenze e dei nuclei colonici, l'estensione dei poderi espressa in pertiche censuarie corrispondenti a 1.000 m². Riguardo alle colture il catasto ha mostrato che l'"aratorio vitato", la coltura promiscua costituita da colture erbacee, alberi e viti, si estendeva sulla quasi totalità dei terreni ed erano inoltre presenti solo alcune piccole strisce di terreno destinate a prato, una vigna e lembi di bosco nelle aree più acclivi che venivano utilizzati anche per il pascolo.

Del settecentesco Catasto Boncompagni sono state mostrate le riproduzioni della mappa e del

brogliardo (registro), facendo notare il maggior dettaglio nella illustrazione della rete viaria principale e secondaria e dei corsi d'acqua rispetto al catasto precedente e i cambiamenti nella proprietà, e nella toponomastica, la diversa unità di superficie espressa in tornature bolognesi equivalenti a 2080 m² e le scarse modificazioni rispetto all'uso del suolo. Brevi accenni sono stati fatti anche alla documentazione più antica: atti di vendita, perizie e testamenti che già mostrano l'esistenza dell'edificio principale e dei poderi dipendenti.

Nelle conclusioni è stata sottolineata l'importanza per la conoscenza di questo territorio delle interviste fatte in questi ultimi anni agli ex coloni della tenuta Ghigi. Ai corsisti è stata mostrata una griglia di domande sottoposte ai coloni che ancora abitano nel parco: attraverso i loro ricordi, i documenti e le fotografie, che generosamente hanno messo a disposizione della Fondazione, è stato possibile colmare molte delle lacune di un periodo abbastanza prossimo a quello attuale, ma povero di documentazione ufficiale. La valutazione di tutto questo materiale ha, infatti, consentito di ricostruire le colture effettuate, gli animali allevati, le rotazioni agrarie, il rapporto proprietario-mezzadro e alcune consuetudini che sfuggono alla comune documentazione. È stato in questo modo ottenuto uno spaccato di vita contadina nel parco che abbraccia gran parte del secolo scorso e che ha arricchito i progetti di studio del territorio effettuati dalle classi e reso le visite guidate ai cittadini più vive e interessanti. L'incontro si è concluso mostrando ai corsisti alcuni esempi di lavori realizzati con le classi sullo studio del paesaggio nel territorio bolognese e illustrando due diversi tipi di passeggiate storico-paesaggistiche di recente realizzate per la cittadina nel Parco Villa Ghigi.

Alla scoperta di una siepe

Nel pomeriggio gli studenti del Master sono stati invitati a esplorare un ristretto lembo del Parco Villa Ghigi: una siepe mista posta sotto un filare di monumentali roverelle. L'idea è quella di proporre una attività molto poco strutturata, che viene in genere riservata ai bambini più piccoli, soprattutto nel caso in cui si voglia cominciare a entrare in rapporto con un luogo non conosciuto attorno al quale si dovranno sviluppare successive e più metodiche osservazioni. I bambini sono lasciati liberi di esplorare in autonomia (da soli o, volendo, a piccoli gruppi) l'area prescelta (che dovrà essere chiaramente definita), cercando di far uso delle qualità proprie del naturalista di campagna: sensi pronti, attenzione, pazienza, curiosità...

La consegna affidata al gruppo tende a fare emergere gli elementi caratteristici e curiosi dell'ambiente esaminato; si esplora per riuscire a descrivere e a raccontare il luogo in cui ci si trova e magari per individuare e proporre altre e successive ricerche più precisamente finalizzate (quali animali ci sono, quali piante, cosa succede nel corso del tempo e così via).

L'esplorazione libera contempla quasi necessariamente la raccolta, che non viene incentivata, guidata o codificata ma semplicemente consentita (il luogo scelto deve ovviamente poterlo permettere) nel rispetto dell'etica del naturalista, che raccoglie con attenzione e a ragione veduta per sostenere e argomentare le proprie osservazioni e riuscire a soddisfare eventuali curiosità. Un grande foglio di carta da pacchi bianca ospiterà i diversi reperti raccolti e costituirà il teatro attorno al quale si svolge la seconda parte dell'attività: una prima analisi/interpretazione del luogo esplorato a partire dalle osservazioni svolte e dai reperti riportati.

Il senso dell'esplorazione libera si ritrova proprio nelle discussioni che seguono, dove appare evi-

dente, nel racconto delle osservazioni, nell'esposizione delle considerazioni, nel manifestarsi delle curiosità, l'importanza che assume il contatto non mediato con l'oggetto della ricerca.

Nella fase esplorativa viene, infatti, costruito un sapere di prima mano, magari già socializzato con gli altri giovani ricercatori, che sarà in grado di guidare il lavoro successivo e dare significato alla stessa figura dell'insegnante/esperto, chiamato non a raccontare o spiegare l'ambiente indagato, ma a indirizzare i ragionamenti della classe, proprio a partire dalle osservazioni e dai reperti riportati, verso la soddisfazione di curiosità rese concrete e impellenti dall'esperienza diretta.

Proporre una simile attività a un gruppo di addetti ai lavori, comporta incognite e incertezze: gli studenti del Master avrebbero interpretato il loro ruolo di classe al lavoro fingendo di comportarsi come bambini curiosi ma dotati di scarsa familiarità con la natura o avrebbero letto l'ambiente proposto alla luce delle loro conoscenze ed esperienze?

La prima risposta è in questo breve racconto dell'attività, scritto poco dopo averla condotta:

Inizio novembre, primo pomeriggio, giornata molto nuvolosa.

Il luogo scelto per l'attività è un tratto di una ventina di metri di una siepe mista che si è sviluppata al piede di un filare secolare di roverelle; la siepe è prevalentemente arbustiva, composta da diverse specie legnose in massima parte autoctone (nocciolo, acero campestre, bagolaro, berretta da prete, alloro, sanguinello, sambuco, olmo, rovo, fico, vitalba, edera). Verso monte si allarga un ampio prato in leggera pendenza segnato da filari di fruttiferi; a valle una ripida scarpata ai margini di una delle carrarecce che attraversano il parco.

La consegna affidata al gruppo è volutamente generica: esplorare la siepe per poterla poi raccontare e descrivere; vengono stabiliti i limiti spaziali (dal fico in avanti) e deciso che è possibile, senza danneggiare le piante, prelevare dei reperti; per ospitarli viene steso in terra un grande foglio bianco di carta da pacchi; intorno al quale ci si ritroverà al termine della fase esplorativa per la quale è prevista una durata di circa quindici minuti.

Inizia l'esplorazione: alcuni ragazzi si allontanano di alcuni metri per cogliere l'intera area di studio in un solo sguardo, altri vi si dirigono decisi e iniziano a cercare i primi reperti; io stesso raccolgo qualche campione (foglie, frutti, rametti secchi) e lo dispongo sul foglio. Quindici minuti sono probabilmente troppi e dopo poco meno di dieci l'attività di esplorazione appare conclusa ed è arrivato il momento di ritrovarsi; sul foglio sono disposti in disordine diversi reperti e molti altri ne giungono man mano che arrivano le persone: foglie, soprattutto, ma anche molto altro. Rami caduti più o meno grandi, pezzi di corteccia, frutti, terra, gusci di chiocciole, penne, alcuni fiori provenienti dal prato...

A colpo d'occhio il foglio appare molto interessante: riproduce e amplifica i cromatismi autunnali e sembra offrire un rapido compendio della ricchezza che il luogo, in questo preciso momento, è in grado di offrire.

Si cominciano a raccogliere le ipotesi di lavoro.

Prima proposta: mettere ordine tra i reperti raccolti. Rami con rami, foglie con foglie, frutti con frutti, e un settore dedicato agli animalletti e alle loro tracce. È un lavoro apparentemente semplice, che è in grado comunque di suggerire numerose piste di ricerca: la diversità biologica sia individuale che specifica, il rapporto tra la forma e la funzione, gli adattamenti e le relazioni che legano tra loro i diversi organismi ospiti di un medesimo ambiente, l'esistenza di un continuo dinamismo legato ai cicli biologici e alle trasformazioni stagionali. Vi sono poi, come sempre ac-

cade, reperti difficilmente interpretabili, oggetti misteriosi che stimolano curiosità e suggeriscono ipotesi. Queste situazioni costituiscono un importante motore per la ricerca e si sono verificate anche in questo caso, nonostante si lavorasse con un gruppo così selezionato.

In effetti è apparso subito evidente che tra gli studenti del Master coesistono percorsi formativi ed esperienze lavorative estremamente diversificate e che la conoscenza naturalistica, seppure di base, non costituisce un elemento unificante. È stato quindi possibile impostare l'attività sul campo nella maniera consueta, facendo leva, senza forzature, sulla curiosità degli studenti naturalisticamente meno preparati. Tra gli oggetti misteriosi (almeno per qualcuno) la galla piumosa di *Cynips caputmedusae* raccolta in terra ancora attaccata a un rametto di quercia. Potrebbe trattarsi di un frutto, ma è troppo diverso da una ghianda (ne abbiamo trovate diverse, alcune già germinate), o forse di una malattia o del nido di un qualche animaletto. L'oggetto viene osservato con attenzione, toccato, smontato e in tal modo si raccolgono informazioni e cresce l'esigenza di trovare delle risposte. La galla è frutto di un rapporto profondo e specifico tra una pianta e un insetto (in questo caso tra una quercia e una piccola vespa) e quindi, per associazione, si continua con l'esaminare le tracce animali cercando di risalire alle abitudini e alle esigenze di vita di chi le ha lasciate. Una penna, gusci di chiocciola di almeno due diversi tipi (e le chiocciolate complete dove dovremmo andarle a cercare?), l'escremento di un uccello su una foglia di nocciolo, una ghianda con un piccolo foro, foglie rosicchiate, il percorso sinuoso scavato dalla larva di un lepidottero minatore nello spessore di una foglia di rovo permettono di iniziare a popolare la siepe di animaletti e di ricostruire le prime relazioni tra i suoi diversi inquilini. È evidente la ricchezza di spunti e possibilità disposta sul foglio: si è ragionato intorno alle tracce degli animali ma l'esplorazione della siepe, a partire dalle osservazioni fatte e dai reperti raccolti avrebbe (e in parte ha) permesso, seguendo e dirigendo le curiosità manifestate dal gruppo, di ragionare attorno alla diversità vegetale, ai frutti e alla disseminazione, alla decomposizione della materia organica, alle condizioni microclimatiche, alla nascita e sviluppo di una pianta, al dinamismo della vegetazione, alla storia e all'evoluzione del parco.

L'ultima parte della discussione è stata dedicata al cosa fare. Cosa fare con i campioni raccolti? (l'erbario di foglie di alberi e arbusti, la raccolta dei colori dell'autunno, la semina delle ghiande, l'allevamento delle chiocciolate). Cosa fare per dare continuità all'esperienza fatta e trasformare un'esplorazione episodica in un programma di ricerca naturalistica pensato per un primo o per un secondo ciclo elementare?

Dopo oltre un'ora di lavoro all'aperto siamo rientrati al Palazzino per ragionare assieme sull'esperienza fatta.

La seconda risposta è nelle riflessioni fatte dai corsisti durante la discussione svolta a conclusione dell'esperienza, completate da analoghe riflessioni sull'esplorazione di un angolo di bosco a poco distanza (gli studenti erano stati divisi in due gruppi di una decina di persone ciascuno):

Esplorazione della siepe

- *Creazione di un'atmosfera di scoperta, di ricerca: si desta interesse e curiosità per l'esperienza che sta per cominciare. Paolo ci chiede di avvicinarci con garbo, in silenzio, per prestare attenzione ad alcuni aspetti che si manifestano non appena si entra in contatto con l'ambiente oggetto di esplorazione.*

- *Sensazione di essere protagonisti della scoperta e di stare scoprendo insieme agli altri.*
- *La ricerca è libera: l'oggetto dell'esplorazione è molto ampio e si può cogliere l'aspetto che desta maggior attrazione.*
- *I tempi sono larghi.*
- *Idee, considerazioni, ipotesi sono espresse e verificate insieme.*
- *Il fare e il pensare sono vicini.*
- *Si percepisce che l'operatore ha delle cose da dire: ha un disegno, ma lo potrebbe cambiare in ogni momento.*
- *Approccio alla siepe da lontano per poi avvicinarsi e fare osservazioni da vicino; la visione dai due punti di vista fornisce diverse informazioni entrambe utili allo scopo. Abituata ad avere una visione d'insieme e non solo a soffermarsi sui particolari.*
- *Partire dalla curiosità dei bambini, cercando di valorizzare ogni oggetto raccolto dai bimbi e il loro operato.*
- *Cercare di raggruppare il materiale raccolto dai bambini secondo criteri definiti da loro stessi; è un modo per abituarli alla ricerca di analogie e differenze e avvicinarli al metodo delle chiavi dicotomiche, che loro stessi possono usare nella consultazione dei libri chiave.*
- *Rendere consapevoli i bimbi della continuità dell'attività che si sta svolgendo.*
- *Lavoro individuale.*

Osservazione degli animalletti presenti nella lettiera del bosco

- *Proposta di un'attività strutturata. C'erano delle cose da fare in certi tempi: ricerca di animalletti, compilazione di una scheda d'osservazione, indovinello a cui rispondere, assegnazione di un attributo nel gioco del confronto, identificazione attraverso un libro chiave.*
- *Il contesto strutturato diventa un pretesto per stimolare una ricerca a livello di pensiero: la condivisione delle osservazioni stimola la scoperta di abitudini, comportamenti, caratteristiche, funzioni di quell'organismo vivente.*
- *Lavoro di gruppo: stimolazione dell'espressione e dello scambio di idee. Si impara insieme agli altri.*
- *Esplorazione d'ambiente (immersione nell'ambiente) e riflessione avvengono in due momenti scanditi e separati: non c'è un'alternanza continua.*
- *Per assaporare quest'attività occorre tempi più lunghi: abbiamo dovuto fare tutto un po' in fretta e al buio.*
- *Fornire una chiave di lettura della natura da usare come strumento di scoperta che il bimbo può usare autonomamente.*
- *Dare la possibilità ai bambini di consultare i libri; libro come strumento di conoscenza autonoma.*

A cura di Rita Baffoni e Paolo Donati

Paolo Donati

Gli spazi verdi delle scuole: una risorsa per l'educazione ambientale

La Fondazione Villa Ghigi svolge ormai da molti anni in numerose scuole di Bologna e della provincia una intensa attività di esplorazione, osservazione e scoperta della natura e del territorio. È un lavoro che si svolge in prevalenza sul campo, utilizzando in genere le aree verdi più vicine alle scuole (giardini e parchi pubblici, aree lungo fiume, lembi relitti di campagna sopravvissuti ai margini dell'abitato) e, in misura considerevole, i giardini e i cortili interni alle scuole, privilegiati in primo luogo per evitare le tante difficoltà legate agli spostamenti urbani (costi, tempi, sicurezza).

Per noi come per tanti altri centri di educazione ambientale, è stata quindi una scelta pressoché obbligata sin dall'inizio quella di approfondire la conoscenza di questi spazi, indagandone caratteristiche e potenzialità didattiche. A partire dagli anni '80, ad esempio, sono stati proposti corsi di formazione per insegnanti finalizzati a incentivare l'uso in chiave didattica delle aree verdi scolastiche. Verso la fine del medesimo decennio, per conto della Provincia di Bologna, abbiamo svolto la ricerca *Gli spazi attorno agli edifici scolastici*, che ha fotografato le caratteristiche, le modalità di fruizione e le potenzialità delle aree verdi annesse alle scuole materne ed elementari del territorio provinciale, e nello stesso periodo, nell'ambito dello studio che ha portato alla stesura del primo Piano del Verde della città di Bologna, sono stati inventariati (per caratteristiche, problemi, opportunità) i giardini e i cortili di tutte le scuole di diverso ordine e grado del territorio comunale.

Da queste ricerche, e dal quotidiano lavoro svolto con le classi, emerge con grande evidenza l'importanza che oggi rivestono gli spazi verdi scolastici soprattutto nel contesto ambientale urbano, in cui i processi di crescente artificializzazione del territorio, il sopravvenire di nuovi pericoli e il modificarsi dell'assetto sociale e dei ritmi di vita hanno negli ultimi decenni progressivamente ridotto per bambini e ragazzi le opportunità di contatto con la natura, da sempre insostituibile compagna di giochi e di scoperte. In queste condizioni gli spazi verdi delle scuole rappresentano, soprattutto per i più piccoli, una risorsa importantissima: sono un ambiente protetto, spesso sufficientemente ampio (a titolo di esempio il verde scolastico all'interno del Comune di Bologna ammonta a oltre 85 ha), e vengono utilizzati in maniera continuativa e frequente da un numero ristretto, costante e conosciuto di persone. Per quanto riguarda, in particolare, l'educazione ambientale, il giardino scolastico rappresenta sempre più il primo e spesso anche il solo luogo di lavoro possibile per le scuole; questo è vero nelle città, ma anche nei centri minori, in particolare della pianura, dove l'accentuata semplificazione del territorio in prevalenza agricolo non offre, con qualche eccezione,

molte occasioni all'osservazione naturalistica. Gli spazi verdi scolastici sono quindi progressivamente diventati, per migliaia di bambini, il luogo deputato all'incontro con la natura, dove sperimentare quotidianamente la costruzione e lo sviluppo di un rapporto positivo, interessato, curioso e consapevole con il "mondo naturale".

Purtroppo le grandi potenzialità dei giardini e cortili scolastici raramente vengono valorizzate nella maniera adeguata e in questi spazi spesso prevale una natura piatta, addomesticata e impoverita rispetto alla sua potenziale ricchezza di forme e significati. Raramente, inoltre, la scelta e la disposizione delle piante, così come l'organizzazione degli spazi o la tipologia e la sistemazione degli arredi tradiscono un preciso intento progettuale legato ai bisogni e alle aspettative di chi quello spazio si trova quotidianamente a utilizzare.

Queste considerazioni, rafforzate dalla crescente consapevolezza di insegnanti e amministratori rispetto all'importanza degli spazi verdi scolastici, hanno portato la Fondazione, già a partire dai primi anni '80, a sviluppare progetti e interventi di riorganizzazione e arricchimento naturalistico di cortili e giardini di scuole sia a Bologna che in provincia. Le numerose realizzazioni hanno in comune la premessa che lo spazio verde di una scuola è un luogo estremamente importante che merita la massima attenzione, può e deve risultare gradevole e, soprattutto, costituisce una fondamentale opportunità per consentire e sollecitare tutta una serie di attività, anche profondamente diverse, legate al gioco, alla socializzazione, all'apprendimento.

Appare quindi importante l'organizzazione dei diversi spazi e, quando è necessaria, della viabilità interna, con la creazione di zone legate a un uso specifico e magari regolamentato (orti, aule all'aperto, laboratorio artistico, giardino aromatico, piccola zona umida, ecc.) e l'inserimento di un corredo vegetale vario e interessante (impiego di specie particolarmente significative dal punto di vista didattico, recupero di specie della tradizione agricola locale, creazione di piccole porzioni "naturali" con siepi, boschetti, lembi di prato a libera evoluzione, ecc.).

Di grande importanza, sotto il profilo didattico e formativo, è ovviamente anche la modalità utilizzata per giungere alla definizione e alla realizzazione di un progetto. Sotto questo aspetto uno degli interventi più interessanti ai quali la Fondazione ha di recente contribuito è sicuramente quello che ha riguardato gli spazi verdi delle scuole elementari "Ciari" e "Garibaldi" di Casalecchio di Reno, dove da anni un gruppo di insegnanti, bambini e genitori, con l'appoggio dei tecnici comunali e degli operatori della Fondazione, si occupa con regolarità delle due aree verdi, che vengono usate, studiate, curate e arricchite per renderle sempre più gradevoli e interessanti.

È questo il risultato più evidente di un progetto intrapreso dal Centro di Documentazione Pedagogico di Casalecchio di Reno e sviluppato in collaborazione con la Fondazione Villa Ghigi, l'associazione "La Città Possibile" di Torino e alcuni gruppi locali di volontariato. Il via al progetto è stato dato nel 1999, quando l'impegno

dell'amministrazione a migliorare la qualità delle aree scolastiche cittadine ha incontrato la ferma volontà di alcune insegnanti decise a riqualificare i loro giardini che, per quanto anonimi, indifferenziati e scarsamente attrezzati, erano già oggetto da tempo di una sistematica attività di educazione ambientale.

Il Centro di Documentazione Pedagogico ha così invitato le scuole ad avviare un percorso di progettazione e riqualificazione partecipata dei loro spazi verdi attraverso il coinvolgimento diretto di insegnanti, bambini, genitori e gruppi di volontariato. Il progetto *Il mio giardino scolastico* ha in primo luogo previsto un corso di formazione per definire e discutere gli aspetti teorici e metodologici dell'esperienza e in seguito, a supporto delle attività intraprese, la collaborazione di operatori della Fondazione e tecnici comunali, oltre alla possibilità di usufruire di risorse economiche e materiali per realizzare gli interventi ipotizzati.

A partire da questa proposta le insegnanti delle due scuole elementari hanno attivato il lavoro nelle classi che, dopo cinque anni, non si è ancora concluso, in un continuo intrecciarsi di fasi operative (la cura dell'orto, la pulizia, la manutenzione del verde, l'attività di ricerca sul campo), elaborazioni progettuali e approfondimenti teorici.

Inizialmente ci si è soffermati a considerare l'uso quotidiano dei giardini scolastici: i luoghi, le attività, i modi con cui bambini e bambine interagivano con lo spazio verde. Ci si è interrogati su desideri e aspettative e si è cercato di scoprire e analizzare in maniera approfondita e completa, sempre in relazione all'età dei giovani ricercatori, le caratteristiche degli spazi che si volevano migliorare. In questa fase il progetto si è andato costruendo in una costante dialettica tra desiderio e realtà. Le piscine, i grandi scivoli a spirale, il chiosco dei gelati delle prime ipotesi progettuali sono così stati rimpiazzati dalla casa per gli insetti, della quale si è sentita l'esigenza dopo aver scoperto la presenza nel giardino di tanti interessanti animaletti, e dall'orto, dove sarebbe stato possibile anche giocare con la terra e dare la caccia ai lombrichi. In questo modo i desideri, inizialmente astratti, legandosi all'esperienza quotidiana e alla realtà di uno specifico spazio verde, hanno via via assunto concretezza e questo li ha modificati, creando il bisogno di tradurli in idee e proposte da mettere poi alla prova. Attraverso discussioni, approfondimenti, confronti e mediazioni il progetto ha iniziato a prendere forma, ma si è sentito il bisogno di ulteriori conferme e nuovi stimoli. A tale scopo sono stati realizzati questionari per socializzare l'esperienza e raccogliere le esigenze e i suggerimenti di compagni e genitori e si sono compiute ricerche ed escursioni per conoscere e valutare gli interventi attraverso i quali si era data risposta a desideri simili: le diverse tipologie di siepe lungo la via Porrettana e intorno alla scuola "Garibaldi", l'arredo verde dei giardini pubblici cittadini, le diapositive di sistemazioni di aree gioco realizzate in città nordeuropee e di giardini scolastici particolarmente significativi.

Nel complesso percorso sviluppato dalle due scuole si è trovato il modo per svolgere moltissime attività tutte segnate dalla concretezza che è propria di un lavoro che deve

essere portato a termine perché se ne vogliono vedere i risultati. Si è provveduto alla misurazione delle aree, al censimento delle alberature, allo studio di una siepe naturale nelle diverse stagioni. Sono stati elaborati disegni, scattate fotografie, realizzati plastici, mappe e sculture, scritte relazioni, poesie e lettere (anche al sindaco). Sono stati fatti incontri con amministratori e tecnici, sperimentati giochi di orientamento, si sono svolte votazioni, sono state organizzate feste e mostre per far conoscere l'esperienza e raccogliere l'adesione e il contributo di tutti.

Oggi i giardini delle due scuole sono profondamente trasformati rispetto alla situazione di partenza. In quello della Scuola Elementare "Garibaldi", più piccolo e in precedenza in gran parte asfaltato, è stata eliminata buona parte della pavimentazione e al suo ci sono ampie aiuole prative movimentate da dossi e tunnel; una lunga siepe mista di arbusti, in prevalenza autoctoni, segna per un lungo tratto il perimetro dell'area, che è stata anche arricchita da numerosi arredi (tavoli, panche, pergola, casetta) frutto dei lavori di falegnameria del gruppo dei volontari.

In quello della Scuola Elementare "Ciari", molto più ampio ma prima povero e anonimo, lo spazio disponibile ha permesso numerosi interventi: oltre alla siepe, alle pergole, ai tavoli e alle panche, è stata realizzata una grande pista per le attività sportive, un'ampia area ortiva completa di ricovero attrezzi e di cassone per il compostaggio, un percorso vita, bacheche per i messaggi, due aiuole di piante aromatiche, un piccolo frutteto, uno spazio destinato alle osservazioni naturalistiche limitato da macchie di arbusti autoctoni. Gli ultimi interventi hanno riguardato l'organizzazione di un laboratorio artistico con tavoli, panche, una fontana e pannelli e altri spazi per esporre i lavori, che oggi ospitano i totem e le formelle che testimoniano le esperienze svolte in giardino con un esperto ceramista. Nell'ambito del progetto si è anche riusciti, grazie a un finanziamento regionale, a produrre una ricca documentazione dell'esperienza attraverso un libretto che racconta le diverse tappe del lavoro sino al 2002 ed è attualmente in fase di realizzazione un cd-rom in cui raccogliere di anno in anno i contributi delle diverse classi che stanno utilizzando il giardino. Il lavoro non si è ancora concluso e, sotto certi aspetti, non dovrebbe concludersi mai; in effetti una caratteristica insita nell'idea di un giardino scolastico con forti valenze didattiche è quella di essere e rimanere un cantiere, aperto alle idee e alle esigenze di chi vive nella scuola e vuole sperimentare modalità di insegnamento più ricche e coinvolgenti.

Mino Petazzini

Due o tre pensieri in libertà sull'educazione ambientale

Vorrei dedicare questa nostra breve conversazione a qualche riflessione sull'educazione ambientale e sui cambiamenti in atto. Anticipo che farò volutamente un discorso di retroguardia, anche se, come è ovvio, non lo considero tale. Aggiungo che alcune delle affermazioni che farò sono in realtà più degli interrogativi che mi pongo e che vi pongo. E come tali mi piacerebbe che fossero interpretati. Su questi temi sono in cammino, come voi, e la mia evoluzione, oltre che a livello personale, agisce nelle scelte della struttura per la quale lavoro da più di vent'anni. Di questo, soprattutto, sento la responsabilità. Non ho la presunzione di essere nel giusto. Solo quella di farmi delle buone domande e di cercare di far vivere le risposte nel lavoro concreto di tutti i giorni e nelle decisioni strategiche che ogni tanto, in una struttura, occorre prendere. Mantenendo, se possibile, una coerenza nello sviluppo delle attività e nello stile di lavoro adottato. Il mese scorso mi è accaduto di partecipare a un seminario organizzato a Pracatinat in occasione del ventennale di quella importante struttura, che ha riunito addetti ai lavori provenienti da varie parti d'Italia. Il tema era proprio la recente evoluzione dell'educazione ambientale e per aprire i lavori Boris Zobel, direttore di Pracatinat, ha letto un breve testo intitolato *Come era facile parlare di natura...*, del quale riprendo l'inizio:

...neanche parlare di natura era facile, essendo per la collocazione geografica in un parco naturale e quindi nella natura. Che cosa stavamo dicendo quando indicavamo cose naturali? A chi le stavamo dicendo, cioè chi erano i nostri interlocutori dopo che si era preso atto che non potevano essere meri ascoltatori o efficienti recettori di messaggi o tabule rase? Parlare di natura in EA e in altri contesti ha fin dall'inizio voluto dire per noi e per molti di quelli che sono impegnati in questo campo occuparsi di come si conosce la natura, cosa di questa si può imparare e insegnare e come in questo percorso si può, si deve conoscere e perché. Si potrebbe dire che si è incominciato a conoscere la natura come altro da noi per arrivare a dover conoscere o riconoscere la nostra stessa natura, anche perché questa piccola natura si connette con tutte le altre piccole nature umane dando vita alle organizzazioni e alle società. E tutto quanto è interconnesso con le altre nature non umane in questo complesso sistema integrato che qualcuno ha chiamato Gaia e che le nostre piccole nature assommate, conflittuali e tecnologiche talvolta rischiano di disintegrare...

Nella citazione mi sembrano innanzitutto evidenti due aspetti. Nella prima parte si percepisce il riflesso della particolarissima forma di educazione ambientale che

Pracatinat si è sempre trovato a interpretare, avendo a disposizione due grandi strutture in montagna che offrono la possibilità di esperienze residenziali concentrate e sviscerate in tutte le loro potenzialità, ma inevitabilmente episodiche per i fruitori. Nella seconda parte, che è pienamente dentro la recente evoluzione dell'educazione ambientale, in controluce si può anche leggere, credo, il ruolo che negli ultimi anni Pracatinat ha assunto di centro di riferimento per il Piemonte, e il conseguente sviluppo di una serie di relazioni con laboratori territoriali situati altrove, in condizioni logistiche e con attività molto diverse. Segnalo questi due aspetti, in qualche modo "organizzativi", perché uno dei temi che ho sempre trovato più interessanti nell'educazione ambientale, fin dall'inizio, è stato proprio quello della genesi e dello sviluppo delle varie esperienze in condizioni determinate, anche molto differenti, che ne hanno condizionato sensibilità, pratiche, evoluzione e persino sfumature di pensiero.

Se ripenso ai ferventi inizi dell'educazione ambientale, quando nascevano le prime esperienze in Emilia-Romagna e in altre regioni, mi torna in mente la varietà di circostanze e di approcci sui quali si sono costruite, in assenza di veri e propri modelli, molte delle strutture nate allora. C'era chi prendeva spunto da un museo di storia naturale, chi da un giardino scolastico o da un parco pubblico, chi puntava sui parchi naturali o sul mare. C'era chi poteva contare su basi solide e chi invece si trovava in situazioni estemporanee e precarie, con qualche spazio anche per le stravaganze. C'era chi lavorava in grandi città oppure in piccoli paesi, chi aveva una struttura a disposizione e un luogo di riferimento più o meno grande e attraente e chi invece li stava cercando o li aveva perduti. C'era chi aveva buoni collegamenti con qualche ente locale, chi li stava costruendo, chi ne voleva fare a meno, chi poteva fare riferimento solo su stesso e sulla propria passione. La maggior parte aveva ricorrenti difficoltà a programmare il futuro o, semplicemente, a sbarcare il lunario, e ognuno doveva ripensare e riorganizzare le proprie attività quasi ogni anno, perché cambiavano le condizioni, gli amministratori, i funzionari, o per altri motivi, anche casuali.

Oggi il panorama è senza dubbio profondamente diverso e appare più consolidato, almeno nella nostra regione, anche se a volte ho l'impressione che lo stato di precarietà dei centri e delle persone che ci lavorano sia ancora, appena sotto la superficie, troppo alto. Se saper vivere nell'incertezza è una delle qualità richieste all'uomo moderno nel mondo globalizzato, come spesso si legge, chi si occupa di educazione ambientale ha scelto indubbiamente una eccellente scuola.

In questa fenomenologia dell'educazione ambientale, generalmente sottovalutata nelle analisi, ma qualche volta decisiva, a mio giudizio, anche per comprendere gli aspetti più squisitamente teorici e metodologici di molte esperienze e gli accenti posti su particolari temi e modalità di lavoro, ho sempre trovato gli indizi più convincenti per cominciare a comprendere in modo autentico le altre esperienze e riflettere su quella nella quale sono coinvolto. Per attitudine e crescente convinzione ho sempre dato un peso

inferiore a premesse e affermazioni di principio, dispute più o meno bislacche su un punto o su un altro, linguaggi alla moda, cercando sempre di entrare in relazione con quel fare intelligente, che è presente in ogni esperienza, e ne costruisce la storia passo dopo passo, attraverso persone in carne e ossa, riflessioni, decisioni, scelte, tentativi, errori, delusioni, piccoli successi, significativi passi avanti. Continuo a comportarmi così, per quanto posso e riesco, anche nel panorama odierno.

Nel testo di Zobel, in ogni caso, e per questo l'ho letto, c'è anche una brillante istantanea dei temi e degli interrogativi che oggi agitano le acque dell'educazione ambientale, rendendo qualche volta difficile partecipare alla discussione, che può prendere strade anche imprevedibili, di volta in volta affascinanti o deludenti. Può anche capitare di annoiarsi durante una discussione. Di sentire parole che sembrano nuove e sono vecchissime. Di percepire il pericolo che si nasconde nelle traiettorie di pensiero che come cerchi concentrici si allargano a comprendere aspetti sempre più ampi e alla fine sovrachianti della realtà, togliendo altro spazio, dove ce n'è poco e le forze sono esigue, alla frammentata autenticità delle esperienze. Tutto questo in un mondo nel quale il coltivato impulso a discutere e arrivare, come si dice, a soluzioni condivise (altra parola alla moda, che contiene una serie infinita di inganni), si specchia in una crescente incapacità di dialogare davvero, ormai vicina alla afasia, nei comuni rapporti come nelle relazioni internazionali. Negli ultimi anni, in ogni caso, in tanti documenti, progetti, discorsi, sento affiorare una *vulgata* dell'educazione ambientale che, anche quando solleva problemi reali e dice cose che io stesso penso, per la geometrica ripetizione di concetti astratti mescolati a richiami emozionali, a me sembra in realtà allontanare l'oggetto che pretende di avvicinare e svelare, appoggiandosi sull'assioma, per certi versi vero ma per molti altri illusorio, che per salvare l'ambiente (e noi stessi), non è importante parlare di ambiente, ma piuttosto di noi stessi.

Con questo si rischia di tornare, temo, dentro l'alveo della nostra cultura, tragicamente squilibrata e funzionale al nostro modello di sviluppo, anche quando ne appare lontanissima, e tutto è davvero possibile. Con un perfido corollario, che relega i centri che si occupano in prevalenza di natura (e di territorio), a prescindere da come realmente lo fanno, dentro un ritratto confezionato ad arte che sa di angustia di orizzonti e scarsa comprensione dello spirito del tempo (è peraltro un artificio retorico noto sin dall'antichità, e ampiamente praticato ancora oggi, quello di costruire una parodia di ciò che si vuole demolire, in modo da poter compiere l'opera più agevolmente).

Come si vede ho qualche profonda riserva per questo tipo di approccio, che tende a sottostimare il punto di partenza dell'educazione ambientale e a superare la cosiddetta "educazione naturalistica", che non si è peraltro mai limitata a qualche lezioncina di botanica o zoologia né sottratta alla contaminazione, ma si è sempre consapevolmente intrecciata con altri saperi, culture e linguaggi e ha sempre coltivato e praticato un'idea di partecipazione vera e per fortuna molto lontana dai luoghi comuni sulla stessa.

I miei sospetti aumentano quando sento dire che l'educazione ambientale deve aprirsi al territorio, come se questo non fosse uno dei suoi caratteri costitutivi da sempre, almeno nelle strutture più evolute e consapevoli che hanno fatto incontrare scuola, cittadini e natura. Persino una lettura qualche volta forzata delle carte internazionali concorre a offuscare uno dei significati più veri che l'educazione ambientale ha avuto e può ancora avere per il futuro.

Un sintomo è la tendenza, in ambito scolastico, a trasferire, l'educazione ambientale dal campo dell'educazione scientifica a quello dell'educazione civica (dai saperi ai comportamenti). Se questo orientamento, come sembra, si definirà in forma stabile, credo che sarà un tradimento profondo del senso dell'educazione ambientale e della vera novità che essa ha inteso portare nella scuola. Nei fatti questo potrebbe produrre, da una lato, una sterilizzazione dell'educazione ambientale e della sua capacità di modificare in profondità la realtà scolastica, dall'altro un'inevitabile crescita dei suoi aspetti predicatori, con chiavi di lettura sempre più semplificate (e ideologiche) di un mondo che si vuole invece (e ovviamente è) sempre più complesso. Per una volta, non lo faccio mai per principio, provo ad azzardare quello che avrebbe detto Insolera su quanto sta avvenendo: sono quasi certo che avrebbe riconosciuto il meccanismo tipico della cultura italiana, che non mira ad approfondire i problemi e a integrare dentro di sé le acquisizioni più moderne, ma semplicemente finge di farlo, inglobando e sterilizzando il nuovo nella propria rassicurante impostazione di sempre, magari proprio nel momento in cui proclama a voce più alta l'ennesima "rivoluzione culturale".

Un altro aspetto che mi colpisce sempre, per un'attività che in larga prevalenza si svolge ancora con bambini e ragazzi, è la mancanza di prudenza nel scegliere obiettivi chiaramente irraggiungibili e la disinvoltura nel maneggiare scenari apocalittici. C'è un tempo, che non è quello dell'infanzia, per fare i conti con il mondo, trarre conclusioni, ribellarsi, scegliere, rassegnarsi, trovare la propria strada per non farlo. Introdurre elementi di preoccupazione sulle sorti del pianeta, ad esempio, in un'età in cui è molto dubbio che ciò abbia senso, credo sia profondamente sbagliato. Come ritengo sbagliata ogni forma di indottrinamento, anche mascherata attraverso il gioco e altre leggerezze. Nell'infanzia è importante rincorrere le curiosità, dar loro alimento, scoprire il mondo, impadronirsi di un metodo, sbagliare, cominciare a capire chi siamo e cosa abbiamo intorno, costruire gli strumenti di pensiero per poter più avanti compiere scelte più o meno radicali (e nostre) sui vari aspetti della vita. Preparare cittadini consapevoli significa renderli capaci almeno un poco di leggere la realtà, non consegnarli inermi alle suggestioni più facili (comprese quelle che tutti noi abbiamo involontariamente in bocca), alle frasi fatte, alle semplificazioni (o complicazioni) che riscaldano il cuore, ai tanti venti (anche antagonisti) che tirano. Se siamo sull'orlo dell'abisso, del resto, forse dovremmo tutti rivolgere urgentemente altrove le nostre energie.

Ho spesso la sensazione, insomma, che sia in atto un sottile tradimento di alcuni dei

fondamenti dell'educazione ambientale. O forse stanno nascendo due o più forme di educazione ambientale. Non so dire se conflittuali o complementari. O ancora, più semplicemente, si sta assistendo a una specializzazione dei centri. E magari si può contare sul fatto che intrecciando le esperienze, a partire dalle condizioni date, finisca per prevalere, come diceva un amico anni fa, una sorta di "convergenza evolutiva", che pur nelle differenze faciliterà la costruzione di un terreno e di esperienze comuni. E in questo credo che il lavoro che svolge da anni la Regione Emilia-Romagna sia prezioso, per tenere assieme e qualche volta quasi costringere al confronto tutti coloro che operano in questo campo. A me personalmente, almeno, è stato molto utile per comprendere meglio un'evoluzione che mi piacerebbe riuscire a coniugare in modo originale nel mio lavoro di tutti i giorni, maturare nuove scelte, cambiare opinione su aspetti anche importanti, cogliere riflessi illuminanti del lavoro degli altri.

Resto tuttavia convinto che la conoscenza scientifica (della natura, del mondo, di noi stessi) è l'arma più efficace che l'uomo ha sempre avuto per emanciparsi dalla violenza e dalle tenebre, quelle di tempi lontani e quelle di oggi. Resto convinto che una cultura che sappia comprendere, elaborare e tenere insieme ciò che la scienza ci viene raccontando sul mondo e su noi stessi sia la sola difesa contro gli infiniti mali che affliggono il pianeta. Resto convinto che una visione di questo genere possa cominciare a nascere in modo limpido ed equilibrato dall'osservazione e dalla comprensione di ciò che abbiamo intorno, attraverso le mille tracce che il territorio offre, che parlano di natura, ma anche di cultura, storia, economia, conflitti antichi e nuovi. E consenta di capire a fondo anche tutte le altre espressioni, affascinanti o aberranti, della natura umana (da Shakespeare a Hitler).

Questo, almeno, è il contributo che, nel suo piccolo, mi piacerebbe che la Fondazione Villa Ghigi continuasse a offrire al mondo della scuola e alla città di Bologna, facendo sempre meglio nella costruzione di un progetto coerente e creativo, senza chiudersi alle nuove parole d'ordine e senza scimmiottarle, ma interpretandole in una chiave autonoma, svelandone quando è il caso il carattere effimero e ingannevole, accentuando il rischio che portano con sé le trasformazioni ma sapendo anche riconoscere e salvaguardare, dove ci sono, i tratti originali della propria esperienza per sviluppare le attività esistenti e quelle programmate o solo immaginate per il futuro.

Lo dico consapevole di quanto i risultati dell'educazione ambientale siano per tutti noi spesso imperscrutabili e sfuggenti, e difficilmente verificabili, come del fatto che non esistono certezze (ma piuttosto molti fondati dubbi) sulla loro effettiva efficacia, se non nel senso di mantenere viva l'esperienza di un'approccio diverso alla vita, alla conoscenza, alla convivenza, in un mondo che usa armi (reali e metaforiche) talmente potenti da sconcertare quasi ogni speranza.

Da molto tempo in ogni caso sono convinto, e questo non vuole affatto dire che abbia imparato a farlo, che la cosa giusta sia seguire, con determinazione, le proprie attitudi-

ni, e costruire su quanto la vita mette a disposizione (e così alla fine torno alla mia predilezione per gli aspetti “organizzativi” di cui accennavo all’inizio).

In un breve brano di Delfino Insolera, tratto da alcune annotazioni diaristiche degli anni ’50, ho trovato alcune frasi che considero paradigmatiche del tempo delle scelte e della (relativa) libertà di scegliere. Ve le leggo volentieri per concludere la prima parte di questa nostra chiacchierata:

La morale degli uomini liberi è lontana tanto dal lasciarsi andare passivamente quanto dal darsi volutamente una regola, non è a metà strada tra i due, è l’impegnarsi nella via che è la propria e che non si può fare a meno di seguire. Impegnarsi non vuol dire per forza cacciarsi in imprese non sentite, vuol dire andare fino in fondo nelle situazioni reali, cioè in quelle situazioni offerte dalla vita, metafora per il caso o il niente, che fin da principio piacciono e attirano ad impegnarsi, concentrarsi in quelle senza più distrarsi e spingere fino ad aprirsi nuovi orizzonti. L’esperienza del tuffo: lasciato il trampolino non si torna indietro, bisogna sentire lo schiaffo dell’acqua, il freddo e solo attraverso l’acqua si riaffiora e ci si può preparare ad un nuovo tuffo o ad altro...

La conversazione, tenuta durante la terza edizione del Master, è stata seguita da una accesa discussione tra i corsisti, di cui purtroppo manca la registrazione, nella quale sono emerse opinioni ancora molto divergenti sui principi costitutivi dell’educazione ambientale (i corsisti erano peraltro reduci dall’incontro con Koinè, che li aveva molto inquietati e “destabilizzati”). La discussione è stata in ogni caso la conferma che la dicotomia tra “educazione naturalistica” e, diciamo così, “educazione allo sviluppo sostenibile”, anche più di quanto sia in realtà utile e produttivo, è tuttora uno dei “nervi scoperti” dell’educazione ambientale, sul quale sarebbe interessante riflettere con maggiore serenità e tempo.

11. Il gioco in educazione ambientale

Organizzazione e coordinamento

Centro Gioco, Natura, Creatività “La Lucertola” del Comune di Ravenna.

Sono intervenuti

Roberto Morselli, Roberto Papetti.

11. Il gioco in educazione ambientale

Il gioco è fantasia, gioia, semplicità; è un'espressione libera, spontanea e creativa attraverso la quale l'uomo si relaziona con il suo simile, gli oggetti circostanti, l'ambiente. Il gioco è presente in tutte le culture e non è legato solo al mondo dell'infanzia, ma è una delle poche attività che caratterizza l'intero arco della vita di un individuo. L'uomo, insomma, non può non giocare. Nessuno, del resto, insegna al bambino a farlo. L'educazione si incarica di rivestire l'attività spontanea e naturale del gioco di forme e modi, variabili da cultura a cultura, che danno finalità al gioco stesso. L'esperienza del gioco è certamente coinvolta nella costruzione dell'identità e nello sviluppo delle diverse intelligenze ed è per questo una modalità di apprendimento e relazione pienamente ascrivibile all'educazione. Il gioco, in un contesto educativo, diviene un fattore spiazzante e un catalizzatore che può stimolare e motivare la ricerca, anche nel campo dell'educazione ambientale. Sono queste le ragioni che hanno portato alla realizzazione del seminario, svolto nelle edizioni 2002 e 2003 del Master. In entrambe le occasioni le riflessioni si sono sviluppate intorno alle varie categorie di gioco (di agonismo, finzione, vertigine e fortuna, secondo la definizione di Callosi) e alle possibili relazioni tra gioco e ambiente, attraverso la visita al Laboratorio di Costruzione del Giocattolo Ecologico e al Museo del Giocattolo Autocostruito (attivati da anni dal Centro "La Lucertola"). Le giornate sono state ricche di esperienza pratiche: giochi al chiuso e giochi all'aperto; grande gioco di animazione ecologica (focalizzando l'attenzione sugli aspetti ideativi, organizzativi e logistici e sulla preparazione dei contesti e dei materiali); uscita alle dune e riflessioni sul ruolo e le funzioni dell'animatore. Nel secondo anno il seminario si è arricchito di un discorso riguardante l'origine delle mappe, intese come rappresentazione dello spazio e interpretazione dei luoghi, e di riferimenti all'esperienza del bioregionalismo, che ha l'obiettivo di ripristinare gli ecosistemi naturali locali, praticare nuovi stili di vita e sostenere un lavoro riabilitativo. Per la costruzione di "mappe bioregionali" occorre "starci sopra con i piedi, non guardare dalla finestra, ma uscire ed entrare fisicamente nel territorio...". Il percorso che il centro propone alle scuole porta i bambini, divisi in piccoli gruppi, a identificare gli elementi caratteristici del territorio attraverso l'esplorazione ma anche "facendo parlare" piante, animali, uomini. Un lavoro analogo è stato sperimentato con gli studenti del Master e il seminario è risultato molto partecipato, vivace, coinvolgente.

Roberto Papetti

Il gioco creativo

La lucertola, animale elegante e bello, è un serpente, un folletto, un antico drago, un essere che vive di sole e di calore, una piccola creatura indomita e selvatica. Vive accanto all'uomo in modo problematico, il suo futuro è in qualche modo segnato. Carlo Emilio Gadda ha scritto: "Il dinosauro uscito dal museo incontrò la lucertola che ancora non vi abitava. Disse: Oggi a me domani a te." Un tempo i bambini la catturavano ma non mancava chi tra loro trovava il modo di farsela amica. L'assumiamo quale totem e come portafortuna per un proficuo lavoro con le scuole e i bambini. Rivolgiamo alla lucertola un profondo inchino (di tutti gli atteggiamenti possibili in campo educativo, quello che sicuramente ci sta più a cuore è, infatti, l'omaggio cerimonioso).

Ascoltiamo i bambini con lo stessa scrupolosa attenzione.

Qualcosa opera oltre l'io e l'uomo può solo porre il proprio ascolto e la disposizione a servire: ascolto poetico della natura e, contemporaneamente, stare nei processi, nelle trasformazioni della natura, processi aperti e inventivi, in un mondo aperto produttivo e inventivo.

Ci sentiamo ispirati da scienziati, pensatori, artisti che, descrivendo il mondo come una rete di relazioni, con figurazioni e combinazioni, praticano un approccio alla conoscenza dove sensibile e probabile s'integrano al calcolo razionale. Questi modelli o cosmologie associano concetti teorici complessi a immagini metaforiche e narrative; si fa giorno finalmente su un mondo differenziato e inatteso nato dagli incroci, dalle confluente delle qualità sensibili con le entità misurabili.

Pensiamo sia di primaria importanza l'ispirazione poetica e creativa non solo nel fantasticare, ma nel fare e concretizzare. Come sappiamo dai greci antichi, poesia è fare, è alta espressione dello spirito, "far venire all'essere", "produrre", ricostruzione dell'unità dell'universo senza più separazioni tra materia e spirito, nella coscienza che il macrocosmo, la materia corporale, è soltanto espressione di una forza più sottile, e che oltre le apparenze, l'attenzione deve andare verso ciò che è nascosto.

Fare ecologia con i bambini è esplorare il mondo e dare valore all'operare giocoso e inventivo. Mettere un filtro capace di suscitare atteggiamenti di reverenza verso ciò che appena si percepisce e che poco si conosce. Chi opera nella consapevolezza di questo filtro creativo è convinto si debba ricercare una via intermedia, una disciplina interiore che sposti di un millimetro appena gli intenti dell'informazione e dell'educazione ambientale al di là della visione del puro fenomeno per riuscire a vedere, fermare, rappresentare ciò che appartiene alla natura come atto potenziale. Qualcosa di sostanziale e nascosto che somiglia molto all'energia creatrice di cui parla la scienza contemporanea e che ritroviamo nel bambino quando, serissimo e concentrato, costruisce un gio-

cattolo con le proprie mani, nell'adulto quando racconta una fiaba, nel ricercatore quando si stupisce per una scoperta che dà inizio a una nuova ricerca, nel poeta quando ascolta le parole e le forme discorsive mettendo in subordine il proprio io.

Nel fare poetico o creativo l'uomo accede a mondi che appartengono alla natura, ma ai quali non tutti vogliono gettare lo sguardo. Paul Klee ha scritto: "Io intendo, per così dire, il regno dei non nati e dei morti, il regno di ciò che può venire e vorrebbe venire, ma non deve venire, un mondo intermedio. Lo chiamo mondo intermedio poiché io lo sento tra i mondi percepibili ai nostri sensi e posso afferrarlo intimamente in modo tale che posso proiettarlo verso l'esterno in forme equivalenti. Sono in grado di guardarlo ancora e di nuovo i bambini, i pazzi, i primitivi".

Punti di forza di un'attività didattica educativa che pensa e agisce il filtro creativo, sono allora i luoghi naturali e gli spazi laboratori del fare e dell'inventare. Si tratta della bottega di falegnameria, del laboratorio di teatro delle ombre, del giardino delle erbe spontanee, della foresta allagata e della foresta dei simboli, del mare, del quaderno degli haiku, dove si sente il richiamo dell'attività ludica fatta nella gratuità e nella libertà. Il centro "La lucertola" è un bazar ludico ed ecologico; nello scarto di ciò che è "il produttivo" riconosciamo il volto del mondo, si dà importanza alla vita seconda delle cose, raccontiamo il favoloso delle cose e della natura.

"I sogni, le percezioni e le storie sono forse le crepe e le irregolarità della matrice uniforme e senza tempo" e noi aggiungiamo il gioco, convinti che Gregory Bateson approvarebbe.

Roberto Morselli, Roberto Papetti

Mappe del “riabitare”, ovvero giocare lo spazio

Il territorio: rappresentarlo, esplorarlo, conoscerlo, sentirlo, raccontarlo

Viviamo in una sorta di originaria integrazione tra pensiero e spazio, tra mente e territorio. Come ha scritto il linguista americano Miller, “il nostro intelletto è idoneo ad avere a che fare, in primo luogo, con lo spazio e si muove con estrema facilità in questo mezzo. Da qui viene che il linguaggio stesso diventa spazializzato e poiché la realtà è rappresentata dal linguaggio, la realtà tende ad essere spazializzata”.

Ma che cosa significa territorio?

Alla voce territorio, i dizionari della lingua italiana riportano almeno tre categorie di significato:

- porzione di terreno di notevole estensione;
- zona giurisdizionale e amministrativa;
- area che un individuo o un gruppo animale difende dalle incursioni di individui estranei.

In questa sede intendiamo il territorio come qualcosa di più ricco e complesso. È uno spazio materiale, ma anche una rappresentazione mentale, individuale e collettiva. È lo spazio fisico dove si rendono visibili e si fissano nel tempo i rapporti sociali, le credenze, i significati. È uno spazio creato e assimilato mediante pratiche e credenze di natura sociale, che lo fanno diventare luogo.

Il luogo che esprime l'identità di chi lo abita, ma che è anche lo spazio dell'incontro con l'altro.

Quindi lo spazio del conflitto e del cambiamento.

Il territorio è un dialogo incessante, una soglia, un'interfaccia tra natura e cultura, tra Io e Altro, tra i vari Noi che lo abitano o lo attraversano.

Perché parlare di territorio?

Perché oggi il territorio, sotto la spinta dei processi di globalizzazione, sta subendo trasformazioni estese e accelerate.

Perché sta cambiando il modo di percepirlo, di sentirlo e di viverlo, da parte dei singoli, dei gruppi e delle culture.

Guerra di indipendenza dallo spazio

Viviamo in epoca di globalizzazione, che è un potente processo di deterritorializzazione. I centri decisionali economici (i grandi speculatori finanziari, le transnazionali) agi-

scono su scala globale, abbattano i confini, attraversano i territori, ne ridisegnano le geometrie, ne utilizzano le risorse, ma non accettano i vincoli e i legami della dimensione locale.

Bauman parla di “grande guerra di indipendenza dallo spazio”, Virilio di “fine della geografia” (considerando prematura la “fine della storia” di Fukuyama). Le distanze vengono annullate dalla tecnologia, non hanno più rilevanza. Il controllo e il condizionamento avvengono a distanza, in tempo reale. L’idea di confine geografico è sempre più difficile da sostenere.

La situazione è mutata radicalmente da quando:

- sono stati introdotti e sviluppati mezzi tecnologici che hanno portato le possibilità di azione oltre quelle del corpo;
- le comunità locali hanno perso competenza nell’organizzazione delle forme dello spazio, a favore di poteri sempre più mobili, deterritorializzati, invisibili;
- si crea oggi una sorta di contrapposizione tra poteri senza luogo e luoghi senza potere (Revelli).

La trasformazione tecnologica dello spazio emancipa, infatti, alcuni dai vincoli territoriali e permette la costruzione di comunità extraterritoriali, mentre priva il territorio, in cui altri continuano a essere relegati, del suo significato e spessore storico-culturale e della sua capacità di formare una identità, individuale o collettiva.

Lobotomizzazione della mente locale

Lo spazio nel quale viviamo oggi è sempre meno “nostro”. Per un processo storico di specializzazione delle funzioni non è più così facile vivere e manipolare lo spazio intorno a noi. I marciapiedi, le strade, il paesaggio urbano in generale ci si presentano come uno spazio rigido, predeterminato, incasellato, con griglie e canali entro cui si svolge la nostra vita.

A partire dall’Ottocento luoghi vitalissimi e anarchici, irregolari e invadenti come Parigi, Palermo, Napoli sono stati razionalizzati. Ingegneri, architetti, igienisti hanno fabbricato griglie (fogne, reti idriche, elettriche, telefoniche, metropolitane, strade) attorno alle quali hanno organizzato la vita di milioni di persone, imponendo loro il domicilio e la residenza.

In questo modo è stato interrotto il dialogo tra la nostra presenza e i luoghi, tra la mente, il corpo e il luogo.

È stata lobotomizzata la mente locale come possibilità di esplorare (quindi anche di perdersi), costruire, manipolare, assimilare simbolicamente lo spazio circostante. Le persone hanno perso la propria competenza sul luogo (La Cecla). Allo stesso tempo, i luoghi, anonimi e impersonali, non permettono il transfert emotivo e impediscono alle persone di affezionarvisi. Le persone si ritirano nelle nicchie, abbandonano il pubblico per il privato.

La città è stata per molto tempo un moltiplicatore di contatti, un luogo di socializzazione, di conflitti e di dialogo. Oggi, le strade e le piazze sono luoghi di transito, non posti vivi. La piazza viene privatizzata: le funzioni sociali proprie un tempo della piazza sono oggi disponibili nei centri commerciali. Con due differenze:

- la piazza era il centro della città, i centri commerciali sono nelle periferie;
- la piazza era uno spazio pubblico (nessuno la possedeva), nei centri commerciali è uno spazio privato.

Luogo e nonluogo

Abbiamo abitato per molto tempo luoghi antropologici, costruzioni concrete e simboliche di uno spazio. Principi di senso per coloro che li abitavano.

I luoghi antropologici erano:

- identitari;
- relazionali;
- storici.

Oggi viviamo prevalentemente nei nonluoghi, spazi di attraversamento (centri commerciali, aeroporti, autostrade, stazioni, sottopassaggi, navi da crociera), che hanno perso le caratteristiche dei luoghi antropologici.

Non sono identitari: le identità che si formano sono provvisorie (turista, passeggero, guidatore, cliente, consumatore) e garantiscono le gioie passive della disidentificazione. Non sono relazionali: nei nonluoghi si è insieme senza socializzare. I nonluoghi impongono una sorta di contrattualità solitaria, contrapposta al sociale organico dei luoghi antropologici.

Non sono storici: i nonluoghi non integrano la storia. I luoghi antichi, repertoriati, classificati, promossi a luoghi della memoria, occupano un posto circoscritto e marginale, distante. La storia diventa spettacolo. Il tempo dei nonluoghi è il presente perpetuo. La storia diventa attualità, lo spazio immagine, l'individuo sguardo (Augé).

Vicino e lontano

La comunicazione oggi dipende sempre meno dalla distanza ed è sempre meno legata al luogo.

Prima il vicino comunicava solo con il vicino, entro relazioni faccia a faccia, ereditate, in luoghi stabili, spazialmente continui. Prima il territorio si configurava come un insieme di luoghi continui, rappresentava la dimensione spaziale tipica di economie stanziali (agricole) e di rapporti sociali basati sul controllo (Stato).

Oggi comunichiamo con il lontano (senza vincoli spaziali), entro relazioni a distanza, scelte, in reti di luoghi spazialmente discontinui. Oggi il reticolo rappresenta la dimensione tipica degli scambi astratti, simbolici, immateriali.

Il reticolo catalizza i principali processi decisionali, mentre il territorio viene duramen-

te sfidato e surdeterminato. La forza leggera del reticolo tende a prevalere sulla forza tellurica, materiale e fisica del territorio.

Materiale e immateriale

Viviamo in una sorta di società ascetica e asettica, non materialistica. Abbiamo un rapporto con le immagini, più che con le cose, con le reti piuttosto che con gli oggetti. Gli oggetti non durano, muoiono prima di noi, seguendo i tempi di vita imposti dal mercato e dalle mode. Gli oggetti evaporano e diventano informazione, gli spazi si dematerializzano, tendono a liquefarsi e diventano immagini: immagini contemplate, osservate a distanza, manipolate con le tecnologie del virtuale (non densi di vissuti, materiali, pesanti). La bidimensionalità prevale sulla tridimensionalità, l'immateriale sul materiale.

Radicamento e sradicamento

La globalizzazione tende a sradicare dal luogo per gettare i soggetti che competono nelle reti della comunicazione, nei flussi finanziari, negli itinerari del turismo. Allo stesso tempo, come reazione a questa tendenza, si cercano nuove forme di radicamento (localismo politico, localismo fiscale, campanilismo, forme identitarie territoriali, perimetrali, chiuse).

Lo spazio viene annullato come distanza, ma esaltato come luogo mitico e simbolico (in questo si evidenzia una esigenza di riappropriazione).

Pubblico e privato

Il territorio è oggi, in piena globalizzazione, oggetto di appropriazione privata. Ci si rifugia nel privato e si evita il pubblico. Anche le risposte sono private.

Intere porzioni di territorio vengono perimetrare e difese.

Negli Stati Uniti le "città fortezza" (sono circa 30.000 e vi vivono quasi 9.000.000 di statunitensi) e le "comunità di interesse" (sono circa 150.000 e vi vivono 30.000.000 di statunitensi) testimoniano questo processo di privatizzazione dello spazio e di rifiuto del confronto e della coesistenza con il diverso (Rifkin). Ci si rifugia per paura. Ma non si acquisisce più libertà: le città-fortezza sono sotto il controllo ferreo di assemblee di condominio nelle mani dei proprietari. Così si fugge, per paura, dal pubblico, e in nome della sicurezza si perde la libertà. Il privato diventa una gabbia omologante e l'identità si inaridisce (per mancanza di confronto).

Suggerimenti e provocazioni (educative e animative)

In questa sede intendiamo assumere il territorio non come *contenitore* di eventi, ma come *soggetto attivo* e *dimensione chiave* (scenario di riferimento) di processi educativi e animativi.

Assumere il territorio come soggetto di educazione e di animazione significa:

- confrontarsi con il cognitivismo imperante, per garantire una prassi educativa che punti al senso della scoperta e al coinvolgimento diretto dei sensi;
- evitare la passivizzazione indotta dai media (che inducono emozioni, senza che diventino esperienza);
- contrastare la tendenza a chiudersi nel privato (evitare di sostenere la logica della paura del territorio e della disaffezione al territorio);
- garantire un posizionamento consapevole nella dimensione temporale (passato e presente) attraverso le testimonianze del tempo sul territorio (evitare di consegnarsi a passati mitici, inventati);
- diffondere pratiche per stare e abitare, non solo per attraversare (fare esperienza nella dimensione del continuo e del contiguo, della soglia, non solo del reticolo);
- confrontarsi, incontrare gli Altri, uscire dalla logica del solo Noi (evitare logiche di segregazione, di isolamento, favorire una comunicazione tra culture);
- evitare di avere uno spazio urbano adultocentrico, funzionale a soddisfare solo i bisogni degli adulti;
- costruire luoghi fisici per la socializzazione, il confronto e la metabolizzazione del senso (oltre la presa mediatica).

Il gioco, nelle sue più ampie manifestazioni, è un insieme di pratiche individuali e sociali per vivere il territorio in questa prospettiva.

Torniamo alle parole chiave del titolo.

Il territorio per:

- rappresentarlo: il potere del segno;
- esplorarlo: il rischio e lo stupore;
- conoscerlo: la consapevolezza;
- sentirlo: il legame;
- raccontarlo: la memoria al futuro.

Il laboratorio

Presentazione

Il laboratorio intende offrire momenti pratici e di riflessione sulle mappe quali strumenti di esplorazione e rappresentazione del territorio, al fine di sviluppare nuovi modi di viverlo e riabitarlo.

Contenuti

Il laboratorio propone:

- quattro modalità dello stare (stare sulla terra raccogliendone i frutti, stare sotto il cielo accettandone i ritmi, stare davanti ai divini cogliendone i segni, stare insieme

- ai mortali accettandone il destino);
- due modi di fare (fare oggetti di gioco per esplorare gli spazi, rappresentare con figure di carattere estetico le esperienze vissute);
- una riflessione sulle mappe quali strumenti di rappresentazione del territorio al fine di sviluppare nuovi modi di vederlo e di riabitarlo;
- una azione “stalker” in “zone” più o meno conosciute prossime al luogo dove si svolge l’attività.

Metodologia

Le metodologie e gli strumenti utilizzati sono tesi a promuovere la partecipazione attiva: attività pratiche manuali, momenti di discussione, letture di testi, giochi.

Conduttori

Roberto Morselli (Cem/Mondialità di Brescia) e Roberto Papetti (Centro “La Lucertola” di Ravenna).

Alcune letture

Lo spazio disciplinato

L’ultimo quarto del nostro secolo passerà alla storia come la “Grande guerra di indipendenza dallo spazio”. Una guerra durante la quale i centri decisionali, insieme alle motivazioni stesse che determinano le decisioni, gli uni e le altre ormai liberi da legami territoriali, hanno preso a distaccarsi, in forma continua e inesorabile, dai vincoli imposti dai processi di localizzazione.

Come scrive Timothy W. Luke “la spazialità delle società tradizionali è organizzata attorno alle più immediate capacità del normale corpo umano (...). Nella tradizione le attività venivano viste facendo ricorso a metafore tratte dalla vita organica: i conflitti si svolgevano faccia a faccia; le battaglie si combattevano a viso aperto. La giustizia voleva l’occhio per occhio, dente per dente. La discussione era accorata. La solidarietà si faceva spalla a spalla. Il senso della collettività si manifestava mettendosi a braccetto, l’amicizia mano nella mano. E le innovazioni venivano introdotte un passo alla volta”. Questa situazione è mutata radicalmente quando sono stati introdotti e sviluppati mezzi grazie ai quali i conflitti, la solidarietà, il dibattito o l’amministrazione della giustizia sono andati ben al di là di quanto non potessero fare l’occhio e il braccio. Lo spazio è stato lavorato, accentrato, organizzato, normalizzato e, soprattutto, emancipato dai normali limiti del corpo umano. Sono state quindi le capacità della tecnica, la rapidità dei suoi sviluppi e il costo del suo utilizzo che, da qual momento, hanno “organizzato lo spazio”.

In poche parole: piuttosto che rendere omogenea la condizione umana, l'annullamento tecnologico delle distanze spazio-temporali tende a polarizzarla. Emancipa alcuni dai vincoli territoriali e fa sì che certi fattori generino comunità extraterritoriali, mentre priva il territorio, in cui altri continuano a essere relegati, del suo significato e della sua capacità di attribuire un'identità.

Nel processo di modernizzazione, momento decisivo fu quindi la lunga guerra per riorganizzare lo spazio. Nella principale battaglia di questa guerra era in gioco il diritto di controllare gli uffici cartografici. L'obiettivo, in verità sfuggente, della moderna guerra per lo spazio era quello di subordinare lo spazio sociale a una, e una sola, mappa ufficialmente approvata e patrocinata dallo stato; uno sforzo accompagnato, e rafforzato, dal rifiuto di accettare qualsiasi altra mappa o interpretazione dello spazio in concorrenza con quella ufficiale, mentre venivano smantellate e interdette tutte le istituzioni e le iniziative di pratiche cartografiche diverse da quelle istituite, finanziate e autorizzate dallo stato. Da questa guerra sarebbe dovuto emergere uno spazio strutturato dal potere dello Stato e dai suoi agenti secondo parametri di perfetta leggibilità; mentre doveva restare del tutto immune da significati imposti dai suoi utenti o vittime, cioè impermeabile a qualsiasi interpretazione da parte "della base", che potesse occupare frammenti di spazio con significati ignoti e illeggibili per i poteri in carica, sì da renderli invulnerabili al controllo dall'alto.

Il primo compito strategico della moderna guerra per lo spazio fu quindi quello di disegnare lo spazio su mappe che l'amministrazione statale potesse leggere e interpretare facilmente, aggredendo invece l'ottica delle pratiche locali, privando allo stesso tempo i locali dei mezzi di orientamento di cui avevano piena padronanza, e perciò confondendoli.

Il processo di modernizzazione aveva raggiunto gli obiettivi del primo stadio; si apriva ora la strada per lo stadio successivo e più ambizioso. A quel punto l'intento non era solo quello di disegnare mappe eleganti, uniformi, che rendessero uniforme il territorio dello stato, ma quello di dare una nuova forma fisica allo stato, sulla base degli eleganti modelli sino ad allora raggiunti solo dalle carte disegnate e immagazzinate negli uffici cartografici.

Era lo spazio stesso che andava rimodellato, o modellato dal niente, per somigliare alla mappa e obbedire alle decisioni dei cartografi. Dal punto di vista dell'amministrazione dello spazio, modernizzazione vuol dire monopolio dei diritti cartografici. Il monopolio si ottiene più facilmente se la mappa precede il territorio che essa descrive: se la città è, sin dalla creazione e per tutta la sua storia, semplicemente una proiezione della mappa sullo spazio.

Z. Bauman, "Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone"

Che cosa si intende per bioregione?

Bio vuol dire vita, regione sta per luogo; bioregione è quel luogo particolare dove organismi viventi trovano e provano nell'unità di biologico e non biologico, possibilità di vita.

Bioregione è:

- secondo il punto di vista geografico, un territorio con le sue specifiche caratteristiche (cioè una vallata, una catena montuosa, un bacino fluviale), un'area soggetta a un clima particolare;
- secondo il punto di vista ecologico, l'ambiente con le varie componenti animali, vegetali e minerali;
- secondo la componente etnica di un'area geografica, il luogo in cui vivono le persone con i loro modi di vita, il lavoro, i costumi e le abitudini, i riti, i modi di costruire le case, le esperienze culturali e le espressioni artistiche;
- una lingua espressa e tramandata dalle generazioni, arricchita e contaminata da apporti esterni, comunque legata ad uno specifico locale.

Spesso la bioregione è una realtà che nasce da un crinale montuoso, si spinge sulle rive di un fiume per giungere al mare. In questo tragitto le realtà si diversificano, cambiano poco o molto alcune caratteristiche ma rimangono ben definite le componenti ecologiche, geografiche, etniche e linguistiche che le danno quella particolare identità.

Esistono tantissime bioregioni sul pianeta terra, una vicino all'altra, come in un grande puzzle. Spesso queste regioni hanno confini che non coincidono con quelli degli stati.

Ciò che caratterizza una bioregione è infatti il particolare legame che si stabilisce tra viventi umani e ambiente di vita e che fanno di quel posto un luogo unico e speciale.

Essendo luogo di appartenenza e di identità la bioregione ispira solidarietà, semplicità, economie di sussistenza perfettamente integrate con i cicli stagionali, cultura locale basata sul legame profondo con la realtà grande e fondamentale del pianeta Terra.

L'idea bioregionalista permette di affrontare i problemi ambientali e sociali da un punto di vista particolare. Essa considera il posto in cui si vive, non più un'entità materiale da sfruttare, ma piuttosto come un insieme di esseri ed elementi, piante, animali, suolo, clima in mutua dipendenza. È una visione che mette al centro l'ecologia e le relazioni, che considera l'uomo parte e non centro della vita del pianeta. Forse questa visione può aiutarci a ritrovare "la terra sotto i piedi", il senso di responsabilità e la forza di affrontare i gravi problemi che incombono sul pianeta. Ci troviamo infatti in un momento critico della storia della Terra, un periodo in cui l'umanità deve scegliere il suo futuro. In

un mondo che diventa sempre più interdipendente e vulnerabile, il futuro riserva insieme grandi pericoli e grandi promesse. Per andare avanti dobbiamo riconoscere che all'interno di una straordinaria diversità di culture e di forme di vita siamo un'unica famiglia umana e un'unica comunità terrestre con un destino comune.

Roberto Papetti, "Bioregione Romagna. Mappe locali di dune, valli, pinete ravennati"

Inno alla terra

*A Gea, madre di tutta la vita
e la più antica fra gli Dei, io canto*

*Tu crei, nutri e guidi
tutte le creature della terra
ciò che si muove
sul tuo fermo e luminoso suolo,
ciò che vola nei tuoi cieli,
ciò che nuota nei tuoi mari,
tutto è nato da te.*

*Signora,
da te vengono tutti i nostri raccolti
i nostri figli, la notte e il giorno.
Tuo è il potere di darci la vita
tuo è il potere di portarla via.*

*A te che contieni ogni cosa.
A Gea Madre di tutto
Io canto.*

Omero

Giochi, esplorazioni e tavole rotonde

Ore 9.00 Accoglienza

In attesa di iniziare, ci viene data la possibilità di visitare liberamente gli spazi in cui è suddiviso il centro (stanze del sole e del vento, falegnameria, angolo espositivo delle gabbie, ecc.). Il centro è pieno zeppo di giochi, raccolte, collezioni, oggetti disposti fin dall'ingresso, lungo tutta la scala che porta al piano superiore, dove si trovano gli ambienti riservati all'attività (uno è un vero e proprio laboratorio artigianale, con due banchi da lavoro e attrezzi sistemati a parete, materiali vari, scaffalature per la chioderia). È impossibile resistere alla tentazione di guardare, toccare e interrogarsi sul funzionamento dei giochi, tanto che tutti lo facciamo.

Ore 9.30 Presentazione

Roberto Papetti, il coordinatore del centro, ci spiega che cos'è questa struttura e con chi lavora. Il centro, nato circa 20 anni fa come centro di sperimentazione didattica, è uno spazio educativo organizzato dai Servizi per l'Infanzia e Istruzione del Comune di Ravenna, che ha diversi temi portanti tra i quali educazione ambientale, gioco, arte, diritti dei bambini, educazione alla pace. L'educazione ambientale è divenuta un grande tema del centro solo più tardi, grazie all'incontro con la rete dei Centri di Educazione Ambientale dell'Emilia-Romagna (INFEA).

Tra i temi trattati soprattutto quello del gioco è centrale ed è una costante nei progetti. È inteso come riconquista di spazi, tempi, strumenti e difeso in quanto diritto di tutti i bambini. Un'attenzione particolare è dedicata al gioco di tradizione (il gioco che i bambini fanno da sempre) e alle importanti relazioni che si instaurano tra le generazioni attraverso il processo di trasmissione delle esperienze di gioco (i nonni costruiscono i giochi con i bambini e durante la loro costruzione interrogano con domande lecite che fanno "esplosione" i problemi). Un ulteriore aspetto che viene molto approfondito del gioco di tradizione è la conoscenza di etnie diverse attraverso la meticolosa ricerca delle contaminazioni culturali.

Dopo i primi anni di attività didattica il centro ha lanciato il *cantiere del giocattolo ecologico*, che aveva la funzione di *museo del giocattolo autocostruito*. Un museo nel vero senso della parola, con i pezzi esposti dotati di un cartellino che li classificava e dava spiegazione sui processi di costruzione. Con il passare degli anni, dopo vari trasferimenti per questioni di spazio, i cartellini sono stati messi via e il museo si è trasformato in *giocattolo museo*.

E così i giocattoli si sono ammuccati, proprio come succede nei cesti dei bambini (i bambini di oggi, perché i bambini di una volta non avevano molti giochi e questa differenza segna un passaggio preciso nella storia dell'infanzia). I giochi nei mucchi si trasformano, evolvono in altro, i diversi pezzi vengono variamente e diversamente usati. Da qui nasce una linea di sperimentazione per ogni giocattolo, che subisce una metamorfosi e si trasforma. Se ci interroghiamo sui mucchi, su tutto ciò che i bambini non buttano, ci possiamo trovare dentro i giochi di seriazione, i mercatini, le esposizioni, le collezioni e tutti i possibili baratti.

Le contaminazioni tra gioco, arte, naturalismo sono infinite.

Gli intrecci vengono da soli. Ponendosi degli interrogativi nuovi, ogni giocattolo è una fonte di esperienze estetiche e scientifiche.

Roberto Papetti si definisce un autodidatta. Dopo la scuola dell'obbligo interrompe gli studi, viaggia alcuni anni imbarcandosi su navi, a 19 anni riprende gli studi iscrivendosi al DAMS, che non

porterà a termine, fa attività politica, si occupa di ecologia, è un piccolo naturalista perché era un naturalista da piccolo. È una passione che lo accompagna negli anni, così come il suo essere “merlo”, vale a dire dotato di un istinto forte e incontrollabile che lo porta in modo continuo e costante alla scoperta di giochi nuovi e alla loro sperimentazione.

Il merlo è diventato anche uno strumento didattico, costruito interamente con materiale di recupero. Scomponendolo e ricomponendolo i bambini indagano sulla sua biologia e sui suoi comportamenti (salta o cammina? quando salta e quando cammina?). È una specie, inoltre, che si è inurbata e per questo offre spunti interessanti (il suo habitat ha subito un cambiamento nel tempo a partire dalla rivoluzione industriale). Nel rimontare il merlo si fanno degli errori e negli errori c'è tanta energia. Si compie un sistema di azioni che predispone a fare una serie di esperienze impreviste (riferimento a Piaget). Attraverso l'errore si immagina e si sperimenta.

Lavorare creativamente su un oggetto può essere un processo esasperato, che conduce al *gioco-delirio* (per esempio, la collezione di gabbie: una gabbia piccola, quella del grillo; una gabbia ancora più piccola, quella per pulci; la gabbia da spedire; la gabbia ingabbiata (gabbie matrioska); la gabbia caramella).

Per quanto riguarda lo *stile di lavoro*, il punto di partenza è l'osservazione del territorio, che è considerato un bene, una cosa che riguarda tutti e quindi da rispettare e non da sfruttare.

L'ambiente è un grande fiore che si va a bottinare. Attraverso questa azione si assume una mentalità che mette in stretta relazione con il territorio sino alla costruzione di una mappa reale sulla quale esistono dei punti nevralgici per il reperimento dei materiali. Si cerca, si seleziona, si smonta e si fa magazzino. Ogni materiale ha un suo ciclo temporale preciso (per esempio le cassette delle pere argentine che hanno un bellissimo legno si trovano in marzo).

Si crea in tal modo una rete di relazioni e si instaura un dialogo continuo, supportato da un elemento forte e centrale: la ricerca. Ricerca di materiali, come si è già detto, ricerca di oggetti che possono evolvere seguendo una linea di sperimentazione (ad esempio, i timbri dismessi dai vari uffici), ricerca di spunti per nuove idee progettuali.

Per quanto riguarda le *attività proposte*, l'obiettivo è quello di facilitare la reciproca conoscenza. La “bussola personale delle passioni”, ad esempio, trae spunto dall'eliografo e consiste nel descrivere e disporre, secondo i punti cardinali, i tratti salienti della propria personalità, in modo da presentarli agli altri attraverso decorazioni, simboli e colori usati su un dischetto circolare di cartone pressato e montato su un manico di legno.

Bisogna cercare di restituire l'immagine che abbiamo di noi, parlare dei nostri interessi, del nostro lato solare e di quello oscuro. Per dare un maggiore o minore peso ai diversi aspetti, è possibile suddividere lo spazio circolare in modo proporzionale oppure creare collegamenti trasversali e circolari sulle cose che si sono rappresentate.

Il “teatrino delle ombre: disegna come ti vedi di giorno e di notte” consiste nel realizzare con del cartoncino il nostro profilo più o meno reale, magari accentuando in modo ironico caratteri somatici particolari come labbroni o nasoni, a cui affiancare in modo speculare il profilo dell'animale totemico che abbiamo scelto per noi. L'animale che per un qualche motivo ci sentiamo addosso. Questo secondo profilo può essere realizzato con una forma particolare data da una foglia o un altro reperto naturale (ad esempio, penne e piume). La sagoma, montata su un bastoncino di legno che funge da manico, sarà usata per proiettarne l'ombra, mentre brevemente “ci” spieghiamo agli altri. Il risultato è suggestivo e la semiombra favorisce l'effetto.

In *Ecologia della mente*, Bateson suggerisce di stabilire una comunicazione di II° grado metacognitiva, ma secondo Papetti si potrebbe ribaltare lo schema per porre al centro il gioco come elemento più importante, tutto il resto è una conseguenza.

Pomeriggio

L'attività proposta si chiama "La società degli esploratori ambientali". È un gioco impegnativo che va preparato molto bene e curato nei dettagli. Prevede un iniziale intervento dell'esperto che si reca in classe a spiegare di cosa si tratta.

È una sorta di "uscita ad incarico", in cui vengono assegnati precisi ruoli di cui ognuno è responsabile e sui quali ognuno deve lavorare in modo autonomo.

Il secondo incontro servirà a organizzare il gruppo (magari nel frattempo si spedisce a casa di ogni bambino una lettera, scritta in toni accademici, di convocazione al gruppo di ricerca). È molto importante cercare di creare la giusta atmosfera per far nascere un forte senso di appartenenza e poter vivere un'esperienza condivisa.

Alla fine dell'anno scolastico la società degli esploratori ambientali racconterà agli adulti tutto ciò che hanno fatto, parlando di ciò che è stato raccolto, rielaborato, studiato.

Un esempio dei diversi ruoli che si possono assegnare: diarista, pittore, storico, fotografo, scrittore di fiabe, ricercatore di suoni, ecologo, botanico, entomologo, collezionista, futurologo.

L'esplorazione di una duna

La società degli esploratori ambientali ha compiuto un'esplorazione su una duna a Ravenna: un territorio sconosciuto. Adesso saranno illustrate le loro scoperte.

Aprè il convivio la diarista Elena Vasile, raccontando le avventure per raggiungere la duna:

Giunti in prossimità di un'antica porta, vicino a un ristorante cinese e a una bottega di tappeti persiani, il conducente, nel tentativo di raggiungere la carovana che aveva perso di vista, si appella al forte istinto movendosi in modo del tutto arbitrario verso i lidi del nord. Affascinati dal paesaggio e dalla sua scoperta, nell'invertire la rotta, osserviamo un gruppo di volatili appollaiati su un pioppo bianco...

Il racconto continua sino all'arrivo alla duna, dove gli esploratori Angela e Adria ispezionano con cura la vegetazione. Gli storici cercano invece di interpretare la storia del luogo attraverso l'osservazione attenta e l'interrogazione delle conchiglie. I progettisti, concreti e incorruttibili, sono impegnati nella redazione del loro progetto. I fiabisti si consultano cercando l'ispirazione nel paesaggio movimentato dal vento. La pittrice mostra il suo bellissimo schizzo. Alessandra, con grande meticolosità, suddivide le cose tonde e ruvide, Merja quelle lunghe e dure. I cacciatori di suoni si aggirano con le orecchie tese e il registratore nei diversi ambienti, imprimendo le diverse tipologie di suono e raccogliendo oggetti sonori. Non c'è traccia degli entomologi, quando al rosso crepuscolo i diaristi decidono di interrompere la loro spedizione. Ogni gruppo illustra le cose osservate e scoperte durante le ore di esplorazione.

I botanici prima di tutto hanno osservato. Sono andati a spasso per la duna, cercando di calpestare il meno possibile. Tutta la vegetazione, ormai secca, era bassa (quindi erbacea). Hanno raccolto qualche campione. Tutte le piante, oltre a essere secche, sono molto piccole e di forma stretta.

Angela mostra la “carota spinosa”, lo zigolo della spiaggia e l’amofila. Quest’ultima si riconosce per la spiga e anche perché, se si scostano le foglie dal fusto, si notano le ligule, due prolungamenti marroni che la caratterizzano. Poi ci mostrano la nappola, l’euforbia e la rapunzia, che fa dei bellissimi fiori gialli ed è molto alta.

I cacciatori di suoni fanno ascoltare la loro registrazione: il rumore del vento, le cozze, il fruscio dell’erba, ma anche i suoni costruiti dall’uomo (una lamiera, una bottiglia). I fiabisti si sono persi e non hanno prodotto nulla (una bugia, perché hanno cazzeggiato tutto il tempo). I pittori hanno osservato il paesaggio, ma nemmeno loro sono riusciti a fare uno schizzo.

Gli urbanisti descrivono il loro progetto: pensano di salvaguardare la duna costruendo per i turisti residenti presso l’ex-colonia un attraversamento pedonale e ciclabile. Un intervento di vero impatto sull’ambiente sarebbe quello di eliminare una striscia di alberi della pineta per permettere il passaggio di una passerella di legno che attraversi i pini e poi un passaggio, di legno misto a vetro, sopraelevato e ciclabile, sulla duna. La struttura vera e propria dovrebbe riprendere l’andamento della duna, essere cioè circolare, rialzata, per poter osservare la duna da una parte e il mare dall’altra.

Papetti a questo punto descrive un gioco molto interessante. Nel percorso circolare ricavato in un ambiente naturale il gruppo classe viene diviso in due squadre: i nativi (gente che vive in quel luogo da sempre, con un’economia di sussistenza) e gli umani di oggi, che ragionano e considerano l’ambiente come qualcosa da utilizzare e trasformare. Un gruppo gira in senso orario e l’altro in senso antiorario, con l’incarico di osservare/esplorare l’ambiente e fare delle considerazioni in cinque punti (ad esempio, un albero, uno scorcio della valle, ecc.).

Al termine dell’esplorazione si incontrano e presentano delle relazioni. A questo punto i bimbi si calano perfettamente nelle due parti ed emergono tutti i problemi dell’ecologia.

Riprende la presentazione delle scoperte. Prendono la parola i poeti:

Sono luna strepitosa, ora dorata / Sono orma discreta che traccia cammino / Sono duna compressa, sinuosa / Sono vento slavo, eco acquattato / Sono mare saltimbanco, sono / pensiero vuoto / Sono sabbia minacciata / “metafora” / Sono nuvole impazzite e vaghe / Ero, sono, sarò umano che sente, interpreta, ricerca.

I collezionisti hanno raccolto un sacchetto pieno di oggetti e chiedono di aiutarli nella classificazione. Hanno trovato oggetti lunghi e duri, tondi e ruvidi e legnetti. Tra gli oggetti lunghi e duri ci sono quelli di legno e quelli di materiale artificiale.

Papetti a questo punto è intervenuto, precisando che nella comunicazione, avendo a che fare con i bambini, bisogna essere in grado di teatralizzare per coinvolgerli.

La presentazione dell’esplorazione del gruppo continua: hanno trovato una pinna. Cos’è? Manuela risponde che è il piede di un marziano. Il secondo oggetto è una bottiglia di vetro. Poi mostrano tante cose lunghe che hanno anche lo stesso odore e sono basse. Ci sono anche degli oggetti piccoli e ruvidi, uova di calamaro, ecc. Come si classificano gli oggetti trovati? In base a quale criterio? Un modo per classificarli potrebbe essere naturale/artificiale. Conveniamo nel dire che il sistema di classificazione giusto varia rispetto alla finalità che ci si pone.

Nasce una polemica tra gli studenti e Papetti.

Citando Bateson, Papetti dice che chi capisce meglio di natura sono gli artisti e non gli scienziati.

Durante una sua lezione in una scuola d'arte, Bateson ha affermato: "Immaginate di essere su un pianeta, cade un meteorite e si sframmenta. Voi andate a raccoglierne i pezzi e insieme a pezzi di roccia trovate dei pezzetti di granchio. Pone ai suoi studenti questa domanda: come fate a stabilire che il granchio è vivente ed è quindi diverso dalle rocce?"

Secondo Papetti ciò che permette di stabilirlo è la forma. Infatti, la forma e la struttura di un organismo vivente è diversa da quella di un non vivente. Il granchio ha un apparato costruito su un asse simmetrico destra-sinistra, la roccia no. Filippo interviene dicendo che, se al posto di un granchio ci fosse un'altra cosa, come faremmo a stabilirlo? Elena suggerisce: per esempio, lo scheletro di un riccio? Per rispondere, Papetti fa nuovamente riferimento a Bateson, secondo il quale c'è una mente che informa tutti gli organismi viventi. Le rocce non trasmettono informazioni; se le diamo un calcio, la roccia non trasmette energia. La polemica continua sulla capacità delle rocce di dare informazioni, trasmettere energia ed evolvere passivamente oppure attivamente.

L'ecologo ha riscontrato un'erosione del litorale riconducibile a un minor apporto di sabbia dai fiumi a causa della costruzione di cave e di un pennello lungo la spiaggia. La spiaggia viene spesso pulita con mezzi meccanici pesanti distruggendo la vegetazione delle dune. C'è poi un'eccessiva frequentazione delle dune, sia pedonale che in moto, con conseguente distruzione delle piante e impossibilità di nidificazione degli uccelli in primavera. L'eccessiva frammentazione delle dune richiederebbe la loro tutela attraverso la creazione di riserve e zone protette.

L'ultima cosa riscontrata è l'inquinamento lungo la linea dell'orizzonte. Sono state create, infatti, numerose piattaforme per l'aspirazione del metano, con conseguente distruzione dell'impatto visivo del paesaggio.

Il gioco della tavola rotonda

Papetti introduce il gioco e propone dei temi relativi all'ecologia per mantenere viva l'emozione che si è creata nel gioco precedente. Ogni gruppo è formato da quattro persone e a ognuna viene assegnato un tema sul quale riflettere. All'interno di ogni gruppo il moderatore introduce il tema e presenta i relatori che illustreranno le loro relazioni. Il tempo di preparazione è di 20 minuti, quello di esposizione di 15 minuti.

Gruppo 1

L'omega: cosa c'è dietro questa lettera/forma?

Il significato dell'ultima lettera dell'alfabeto greco.

Diverse esperte discutono su questo tema. Moderatore (Ara).

L'approccio estetico-artistico (Brizzi): l'omega come una corda da saltare oppure l'apice di un qualcos'altro (una testa con le braccia allargate, un tunnel, un contenuto che lascia spazio agli altri contenuti, la tessera di un puzzle).

L'approccio fisico (Ogheri): resistenze elettriche, una relazione molto sintetica, pragmatica.

L'approccio umanistico (Cappellini): assoluta novità; omega come una parte del corpo, la testa come parte pensante di tutto (anche come puzzle), punto di partenza.

Gruppo 2

Tra noi e le cose, come sono, c'è sempre un filtro creativo! (Gregory Bateson)

Ingenere meccanico Maria Virtanen, dalla Finlandia: "Cos'è il filtro? Una cosa che impedisce che

tutte le cose arrivino da noi. Creare: studiare invece è importante, noi vediamo le cose in un certo modo se siamo normali, la creatività non c'entra. Siamo degli esseri basati sulla biologia, la base genetica guida la nostra percezione...”

Immanuela Kent, filosofo, libero pensatore, pescato sulla costa romagnola: “C'è un'elaborazione creativa nella mia visione del mondo che mi permette di interpretare le cose, gli oggetti anche, e di vederli e magari ricrearli in forme nuove. Sono d'accordo sul fatto che la creatività pura possa essere solo di un Essere Superiore, di un Dio che sta sopra le parti, mentre noi ci limitiamo solamente a ri-elaborare forme, cose già viste e già parte del nostro immaginario collettivo...”

Pittrice Frida: “Mi trovo molto in disaccordo con tutto quello che ha detto l'ingegnere, che è molto oggettivo. Chiaramente le cose in se stesse sono oggettive; ma relazionandoci con gli oggetti e le cose, usando i nostri sensi e le nostre esperienze, li percepiamo uno in un modo diverso da un'altro attraverso un *filtro* e nel momento in cui li riportiamo nella nostra scrittura e nella nostra pittura, ci mettiamo del nostro. L'esperienza stessa è un filtro...”

Gruppo 3

Il brufolo che cresce sul naso di un califfo o la bolla di sapone che si posa sul seno di una lavandaia cambiano la forma generale dello spazio in tutte le sue dimensioni (Italo Calvino)

Professoressa Molle. Ha studiato i cambiamenti delle forme. L'apporto della materia è un discorso metacognitivo; il materiale cambia come il molle...

Dottoressa Cubica. Contrariata. Tutte le cose hanno una forma statica, non cambiano. Cambiano, invece, le relazioni con il mondo esterno.

Filosofo (l'autore dell'opera “Guardami che io ti guardo”): “la soggettività della percettività della forma è basata sui preconcetti; la forma cambia se riusciamo a percepirla! La forma è mutevole.

Domanda: come si sente la persona (califfo, lavandaia) che subisce il cambiamento? La forma erotica (sul seno) è stata ignorata!”

Gruppo 4

Il mondo va avanti unicamente sulla base di un malinteso. Attraverso un malinteso universale tutti si trovano d'accordo poiché per disgrazia ci si capisce non si potrebbe mai essere d'accordo (Charles Baudelaire)

Dott. Pezzoni: “Un malinteso è una contraddizione. La comunicazione qui è verbale, le parole di cui il significato è condiviso. L'acquisizione scientifica avviene solo se parliamo la stessa lingua, altrimenti il risultato è il malinteso, che influenza anche il campo scientifico...”

Dott. Leone: “La parola non ha un unico significato; per questo ci sono sempre malintesi e, quindi, problemi nella comunicazione. Questi sono influenzati dallo stato d'animo, dagli obiettivi, dai contesti e dall'esperienza del comunicatore e di quello che subisce la comunicazione...”

Dott. De Matteis. Si occupa delle relazioni cioè della cattiva comunicazione. Il mondo va avanti a base di malintesi, ma non soltanto.

Gruppo 5

Cosa c'è fra pesce e gatto? Quali relazioni ci sono fra questi oggetti?

Tuttologa: “La scienza afferma che tutto si trasforma e quindi il pesce si è trasformato in un gatto dal brodo primordiale attraverso l'evoluzione e la modificazione a livello planetario che prima ha

prodotto il pescegatto e dopo il gatto...”

Astrologa: “Tra il pesce e il gatto ci sono gli occhi, cinque lettere (collegate alla forma delle stelle), il puzzo; non fanno rumore e non si riescono ad afferrare...”

Duchessa de Paperis, linguista: “Tutto è parola e la parola gatto si è trasformata nella parola pesce (gatto-patto-petto-pesto-pesco-pesce)!”

Abbiamo finito il gioco con una gioia generale. Come ha detto Papetti alla fine: gli inglesi distinguono tra *game* (le regole del gioco) e *play* (giocare). Abbiamo fatto tutte e due le cose e il gioco è stato molto partecipato, un momento straordinario e sperimentale, una cosa nuova e condivisa. Tutti si sono buttati, hanno imparato tanto e, soprattutto, l’atmosfera è stata libera e giocosa.

A cura dei corsisti

12. L'educazione agroambientale nelle fattorie didattiche

Organizzazione e coordinamento

Osservatorio Agroambientale di Cesena.

Sono intervenuti

Milena Bertacci (IRREER), Orietta Boschi (Fattoria Didattica “Campo dei fiori”), Lucio Filippi (Fattoria Didattica “Filippi”), Tiziana Nasolini (Osservatorio Agroambientale).

12. L'educazione agroambientale nelle fattorie didattiche

In un'epoca contraddistinta dalla globalizzazione, le trasformazioni tecnologiche, sociali e culturali hanno modificato profondamente il rapporto con il cibo e, di conseguenza, con il mondo della cosiddetta "produzione primaria". È sempre più difficile conoscere, o riconoscere, ciò che sta intorno a noi, che cosa si coltiva nelle nostre campagne, il percorso che fanno gli alimenti prima di arrivare sulla nostra tavola, chi li produce e come li produce. Per converso è in crescita, in una parte della popolazione, l'attenzione per un'alimentazione più sana, i cibi biologici, i prodotti tipici che perpetuano antiche tradizioni, la cultura enogastronomica del territorio.

In questo contesto la valorizzazione delle nicchie di tipicità e delle aziende agricole che puntano a far sopravvivere e a rilanciare le produzioni tradizionali rappresenta un'occasione e una modalità molto interessante per mettere al centro dell'attenzione i problemi dell'alimentazione, la sua affascinante storia, il recupero dei suoi aspetti conviviali e persino rituali, la ricostruzione di un rapporto tra i consumatori e il mondo agricolo che negli ultimi decenni si è bruscamente interrotto.

Da qui il forte sviluppo di esperienze come le "fattorie didattiche", che consentono a scolaresche e famiglie di trascorrere una o più giornate in campagna e offrono agli agricoltori la possibilità di contare su un'integrazione del reddito e di cominciare a sviluppare quel modello di azienda multifunzionale che oggi appare come una delle più concrete prospettive di sopravvivenza della nostra agricoltura tradizionale. L'obiettivo prioritario, tuttavia, rimane quello educativo e le fattorie didattiche puntano a essere davvero luoghi di apprendimento e di incontro tra le generazioni, nei quali i bambini, i ragazzi, ma anche gli adulti possono compiere un'esperienza profonda, scoprendo la realtà vera di questi luoghi produttivi, prendendo contatto in modo più diretto con i problemi degli agricoltori, rivivendo tradizioni pressoché dimenticate, gustando i prodotti delle diverse aziende ma assaporando anche le mille sfumature dell'ambiente rurale, con i paesaggi peculiari, i suoi animali d'allevamento o selvatici, le sue piante coltivate e spontanee, le sue architetture, le sue macchine e i suoi attrezzi, i suoi ritmi stagionali.

Sono queste le principali motivazioni che hanno portato alla realizzazione del seminario, durante il quale gli studenti hanno analizzato a fondo il progetto "Fattorie Didattiche" della Regione Emilia-Romagna e i suoi presupposti didattici e pedagogici, si sono rapportati direttamente con agricoltori che oggi vestono con convinzione anche i panni di educatori, hanno assistito a un'esperienza con una scuola elementare e sperimentato alcuni percorsi e laboratori direttamente in fattoria ("Dal seme alla pianta", "Agricoltura ieri e oggi", "I dolci del giorno di festa").

Tiziana Nasolini

Educare all'ambiente e all'alimentazione

Annusare l'odore del letame, raccogliere delle mele, seminare delle carote... Si tratta di esperienze sconosciute alla maggior parte dei ragazzi di oggi.

Una fotografia aggiornata di come i bambini percepiscono l'agricoltura e i prodotti della terra ci viene dal Ceja, il Consiglio europeo dei giovani agricoltori, che ha realizzato un'indagine tra 2400 bambini di età compresa tra i 9 e 10 anni di diversi paesi europei. I risultati non sono proprio incoraggianti: il 50% non sa da dove viene lo zucchero, il 75% ignora l'origine del cotone (con risultati del 27% per l'Italia), solo il 40% collega il pane al grano e alla farina (percentuale che scende al 12% per i ragazzi italiani). Il lavoro dell'agricoltore, inoltre, è giudicato poco attraente dal 75% dei ragazzi, poiché considerato duro e sporco, anche se molti ragazzi non sono mai stati in fattoria. Le fattorie d'animazione e le fattorie didattiche sono nate proprio per permettere ai ragazzi di scoprire questo universo, per stimolare un approccio attivo al mondo animale e vegetale, una maggior attenzione all'ambiente, al valore e all'origine delle cose. Ma vediamo come si sono sviluppate e che cosa significano *fattorie d'animazione* e *fattorie didattiche*.

Le fattorie d'animazione, o *fattorie urbane* o *City Farms*, sono strutture situate in ambito urbano o periurbano, nate con l'obiettivo di far incontrare bambini, ragazzi e adulti delle città con gli animali della fattoria, il suolo, le piante coltivate e selvatiche. Sorgono in genere su terreni ed edifici di proprietà pubblica e sono gestite da animatori e volontari di associazioni no-profit.

I precursori sono gli scandinavi: Norvegia, Svezia, Danimarca hanno messo in pratica già agli inizi del '900 le idee di un movimento americano, i Club 4H, quattro parole inglesi che iniziano con la lettera H (Head, Health, Heart, Hand) e riassumono l'obiettivo teso a uno sviluppo armonico dell'individuo (la testa, la salute, il cuore, le mani). *Imparare facendo* riassume la pedagogia globale, che è l'equivalente della nostra pedagogia attiva.

La Germania si è interessata a queste problematiche già alla fine della seconda guerra mondiale. Allo sviluppo dell'urbanizzazione si accompagna la creazione di "luoghi d'incontro" dei giovani con gli animali; sono inoltre riservati spazi ai bambini e ai ragazzi al fine di offrire loro uno spazio di gioco, libertà, creatività e accoglienza (Aktivspielplätze). In Olanda le City Farms si sono sviluppate in modo più sistematico e organizzato, perché qui sono sostenute da una Fondazione Nazionale, dai ministeri dell'Agricoltura e degli Affari Culturali e da numerosi sponsor. L'obiettivo principale è quello di sviluppare il contatto diretto con animali e piante

Dal 1970 queste strutture si sviluppano anche nel Regno Unito, da un'idea un poco dif-

ferente. L'installazione di City Farms diviene la soluzione per il recupero di luoghi abbandonati, spesso trasformati in discariche nelle zone urbane periferiche, oppure è l'unione di un gruppo di giardini familiari e di fattorie urbane. Tra il 1970 e il 1980 esperienze analoghe si sono registrate nel Belgio fiammingo e poi francofono. In Francia, infine, la prima Fattoria Urbana è stata costituita nel 1974 nella periferia di Lille, sull'esempio delle esperienze nordeuropee.

Le varie federazioni o gruppi nazionali si sono raggruppati nel 1990 in una rete europea, la European Federation of City Farms (EFCF).

A livello educativo le fattorie d'animazione propongono una serie di attività che implicano un approccio concreto (dalla preparazione del pane e della zuppa alla cura degli animali, dell'orto e del frutteto) e possono essere sviluppate in una giornata o durante l'intera settimana per le "classi verdi". Le City Farms propongono soluzioni solidali e rispettose dell'essere umano e dell'ambiente da cui dipendono. Ciascuna, a livello di struttura o di accoglienza, può avere una propria specificità di tipo terapeutico, conservativo, di inserimento sociale, educazione all'ambiente e così via.

Le fattorie didattiche, al contrario, sono delle vere aziende agricole che accolgono scuole e gruppi di interesse e nascono sia dalla necessità di trovare forme di reddito supplementare per gli agricoltori, sia per esigenze di comunicazione diretta tra agricoltore e cittadino (non dimentichiamo che ormai è l'industria che gestisce la trasformazione dei prodotti agricoli e la comunicazione con il consumatore).

Nelle fattorie didattiche sono gli stessi agricoltori che fanno conoscere ai ragazzi la vita degli animali e l'origine dei prodotti che consumano, stimolando lo spirito critico e la curiosità. Da un lato è una maniera per far scoprire ai giovani l'importanza sociale ed economica di un mestiere spesso sottovalutato, dall'altro è spesso una opportunità aggiuntiva di lavoro nell'azienda, in particolare per le donne.

Questo tipo di accoglienza si è sviluppato soprattutto in Francia e in Belgio, anche attraverso la costituzione di reti di aziende; in Olanda un centinaio di aziende produttrici di formaggio sono aperte alle scuole. Gli scambi con insegnanti e ragazzi sono spesso un elemento scatenante che induce gli agricoltori a far conoscere meglio il loro lavoro e a sviluppare un'educazione del consumatore che porti a privilegiare la qualità dei prodotti piuttosto che la quantità.

L'interesse dello strumento fattoria è che esso offre dei legami con la natura ma anche con le dimensioni sociali, economiche, tecniche, politiche e culturali dell'ambiente. La fattoria pedagogica rappresenta quindi un'occasione per allargare il dibattito sociale sull'ampliamento del ruolo dell'agricoltore verso lo sviluppo sostenibile.

L'approccio pedagogico delle attività in fattoria si basa in genere su tre idee fondamentali:

- *Pedagogia attiva.* La fattoria propone laboratori per permettere attività pratiche o esperienze dirette (saper fare, manipolare, raccogliere, seminare, trasformare, co-

struire, mangiare cibi biologici, ecc.).

- *Il contatto con i viventi.* La fattoria propone occasioni di contatto con animali e piante nel loro ambiente naturale.
- *Luogo di vita, incontro, formazione, emozione.* L'incontro tra agricoltori e ragazzi si pone l'obiettivo di arricchire, lasciare un ricordo, un'emozione, una conoscenza, indurre un cambiamento reciproco.

L'Osservatorio Agroambientale

L'Osservatorio Agroambientale è un organismo promosso nel 1990 dalla Provincia di Forlì-Cesena, e dai Comuni di Forlì e Cesena, che è gestito dalla Centrale Sperimentazioni e Servizi Agro-Ambientali. Realizza attività di studio, educative e divulgative sul rapporto agricoltura-ambiente-alimentazione con lo scopo di favorire un maggior collegamento tra agricoltori, cittadini, scuole.

Questi i principali settori di intervento:

- studio e ricerca agroambientale (negli ultimi anni: agrobiodiversità e risorse rinnovabili);
- documentazione attraverso il CeDAS (Centro Documentazione Agricoltura Sostenibile);
- educazione agroambientale e alimentare;
- divulgazione, informazione, editoria.

Nell'ambito della *didattica* propone dal 1990 attività educative finalizzate a creare un maggior collegamento fra agricoltura e scuola e a valorizzare il mondo rurale.

I temi base delle iniziative sono il rapporto tra la produzione agricola e l'ambiente, la conoscenza dell'ambiente campagna, le caratteristiche ecologiche e igienico-sanitarie dei prodotti ottenuti con tecniche ecocompatibili. L'ambiente in tali attività viene analizzato non solo come componente naturalistica, ma anche antropica e culturale.

L'obiettivo di contribuire a una corretta educazione ambientale e alimentare e al consumo consapevole viene realizzato attraverso:

- servizi e proposte che prevedono il coinvolgimento degli insegnanti per garantire continuità ed efficacia;
- l'interdisciplinarietà;
- attività pratiche che stimolino la curiosità, la riflessione, lo spirito critico dei ragazzi ("imparare facendo").

Le principali attività sono:

- corsi di aggiornamento per insegnanti;
- laboratori didattici con esperienze pratiche e coinvolgimento attivo dei ragazzi;
- giornate in fattoria per conoscere l'agroecosistema, i prodotti della terra, il mestiere dell'agricoltore;
- concorsi su tematiche legate all'alimentazione e alle tradizioni rurali;
- produzione di materiali didattici rivolti sia a insegnanti e operatori che ai ragazzi.

In provincia di Forlì-Cesena l'Osservatorio propone dal 1990 il progetto *Agricoltura-Ambiente-Alimentazione Terra e Cibo* all'inizio di ogni anno scolastico a tutte le scuole dell'obbligo, permettendo di superare la frammentarietà del rapporto con il mondo scolastico.

L'Osservatorio realizza inoltre programmi educativi e informativi a livello nazionale in collaborazione con aziende del settore agroalimentare e fornisce supporto a vari enti.

Nell'anno scolastico 2003-04 sono stati realizzati i seguenti progetti:

- *Agricoltura-Ambiente-Alimentazione Terra e Cibo*, in collaborazione con la Provincia di Forlì-Cesena;
- *Mangiare Insieme*, progetto pilota di educazione alimentare e consumo consapevole della Regione Emilia-Romagna (segreteria organizzativa);
- *Mangiando s'impara*, in collaborazione con NordiConad;

- *Informazione e promozione dei prodotti da Agricoltura biologica*, in collaborazione con Almaverde Bio;
- *Acqua per la pace*, in collaborazione con COOP Adriatica.

Per quanto riguarda le *Fattorie Didattiche*, l'attività dell'Osservatorio è sicuramente una delle più consistenti a livello nazionale. Tra le iniziative realizzate:

- Promozione dal 1997 del programma *A scuola nella Fattoria ecologica*;
- Supporto tecnico al progetto della Regione Emilia-Romagna *Fattorie Aperte-Fattorie Didattiche*;
- Collaborazione alla promozione di reti di fattorie didattiche in Calabria, Friuli Venezia Giulia e nella provincia di Siena;
- Censimento nazionale delle Fattorie Didattiche finanziato dal Ministero dell'Ambiente con la redazione della *Mappa delle Fattorie Didattiche italiane*;
- Promozione del *Gruppo Fattorie Didattiche italiane*, con l'adesione di 80 aziende a livello nazionale e del sito www.fattoriedidattiche.net.

Le fattorie didattiche in Italia

Le esperienze di Fattorie Didattiche o Scuole Fattoria stanno riscontrando un interesse notevole anche in Italia. Le esperienze italiane sono state presentate nel 1997 nell'ambito del primo *Meeting Agriscuola*, organizzato dall'Osservatorio Agroambientale con la partecipazione della Federazione Europea delle City Farms.

Il censimento nazionale delle fattorie didattiche

L'Osservatorio Agroambientale ha realizzato un censimento nazionale delle Fattorie Didattiche, finanziato dal Ministero dell'Ambiente, con lo scopo di fornire un quadro delle iniziative di educazione ambientale e nutrizionale realizzate da aziende agricole, i cui risultati sono stati pubblicati nella *Mapa delle Fattorie Didattiche italiane*.

Il censimento, realizzato nell'agosto 2000 attraverso un'indagine diretta, ha indicato un significativo sviluppo delle esperienze di Fattorie Didattiche. Sono state censite 276 aziende attive, tra City Farms (3) e Fattorie Didattiche, e 9 reti organizzate. Nei primi mesi del 2002 gli operatori dell'Osservatorio Agroambientale hanno aggiornato il censimento nazionale: sono state rilevate 444 aziende attive; di queste 203 producono con metodo biologico.

La rilevazione del 2002 evidenzia la presenza di fattorie didattiche in quasi tutte le regioni del territorio nazionale e l'appartenenza della maggior parte di esse a una rete organizzata (soprattutto nel Nord Italia). È nettamente prevalente la presenza di aziende nel Nord Italia, quasi sempre organizzate nell'ambito di programmi promossi da enti pubblici e consorzi agrituristici; si registra, però, un aumento anche delle aziende che, singolarmente, propongono le loro attività alle scuole. La Regione Emilia-Romagna registra l'incremento maggiore, con l'accreditamento di oltre 200 aziende; è anche l'unica ad avere ufficializzato il nuovo progetto triennale *Fattorie Aperte e Fattorie Didattiche* con una delibera congiunta degli assessorati Agricoltura e Scuola e Formazione professionale.

I fondamenti educativi sviluppati nelle fattorie didattiche

Saperi

- Imparare a conoscere la fattoria e il contesto naturale e culturale nel quale è inserita.
- Comprendere il significato, la fatica, l'abilità nel lavoro agricolo.
- Acquisire la consapevolezza che l'uomo è parte integrante dell'ambiente, dal quale dipende e sul quale influisce (sviluppo sostenibile).
- Acquisire conoscenze sui sistemi di coltivazione e allevamento, con particolare riferimento all'agricoltura ecocompatibile.
- Comprendere i cicli della natura e le relazioni tra le varie componenti ambientali.

Saper essere

- Acquisire comportamenti di rispetto per tutti gli organismi e le componenti ambientali.
- Apprezzare gli ambienti naturali ed essere convinti della loro importanza.
- Acquisire una coscienza ecologica.
- Ascoltare, condividere, modificare le proprie azioni.

- Sentirsi responsabili della gestione dell'ambiente e della propria salute.-
- Apprezzare la durezza e la soddisfazione del lavoro quotidiano.

Saper fare

- Imparare facendo (fare il pane e il formaggio, attività nell'orto, raccolta di frutta, trasformazione dei prodotti, nutrizione degli animali, ecc.).
- Imparare a lavorare con altre persone.
- Esprimere la propria creatività.
- Ritrovare l'uso dei sensi.
- Agire come attore responsabile della gestione dell'ambiente.
- Imparare a esercitare il proprio spirito critico.

I percorsi didattici proposti dalle fattorie

Educazione agroambientale

Il bosco: conoscenza e leggende
 Flora e fauna selvatica
 Le siepi, le piante secolari
 Marcite e zone umide
 Suoni e odori della campagna
 L'agricoltura biologica
 Gli animali della fattoria
 Le coltivazioni della fattoria nelle stagioni

Educazione alimentare

Dai cereali al pane
 Il mais e la polenta
 Il latte e il formaggio
 L'ape e il miele
 Dall'uva al vino
 Le erbe officinali
 Il prato nel piatto: le erbe selvatiche
 Laboratori del gusto
 Degustazione e confronti sensoriali: frutta, salumi, miele e formaggi

Territorio e civiltà rurale

I vecchi mestieri
 Il museo degli attrezzi della civiltà contadina
 Costruiamo i giochi di una volta
 Ecomuseo e storia dell'agricoltura
 Danze popolari di tradizione contadina

A cura dell'Osservatorio Agroambientale di Cesena

Milena Bertacci

La scuola e le fattorie didattiche

Collaborare... perché?

Nella stagione della globalizzazione la scuola è chiamata a sviluppare attitudini complesse, tra queste la capacità di mettersi in relazione con il mondo e con le differenti culture e realtà che in esso convivono. Al contempo, la scuola dell'autonomia intende progettare la sua identità attraverso un forte radicamento nei contesti territoriali, esaltando la componente locale del curriculum e l'incontro, quindi, con le culture delle città, con la trama dei saperi ambientali, con i sistemi, le comunità, le attività dei territori, esplorandone le tradizioni, il paesaggio naturale e tecnologico, le abitudini alimentari...

In questa prospettiva, molte scuole utilizzano la metafora dell'ambiente come autentico percorso di formazione, promuovendo attività di ricerca, scambio, turismo eco-compatibile, scegliendo mete e itinerari che facilitano sia la scoperta delle diverse culture, sia una nuova consapevolezza delle proprie radici. La dimensione esplorativa contribuisce a costruire un solido ponte nella dialettica, insieme psicologica e culturale, tra l'io e il mondo, con le sue variegata sfaccettature.

Ecco allora le scuole impegnate nell'elaborazione di percorsi molteplici che fanno della riscoperta dell'ambiente il *collante del progetto educativo*, in grado di integrare il sistema dei *valori* (che tipo di persona vogliamo formare? quali le nostre scelte fondanti? quale cittadino ipotizziamo?), con il sistema delle *discipline* (quali priorità? quali saperi e competenze? per quali significati?), attraverso la scelta di *metodi*, *approcci* e *strategie adeguate* (quale didattica?), elementi tutti imprescindibili che compongono e definiscono la struttura del Progetto scolastico.

Tra le possibilità che si presentano alla scuola nell'instaurare utili partenariati con il suo "intorno" e con quel versante che definiamo "sistema formativo integrato" per le potenzialità e le forti valenze educative che esprime, vediamo che le fattorie didattiche, almeno nella nostra regione, stanno assumendo un ruolo quanto mai significativo.

Sono molte le ragioni che candidano la fattoria didattica a diventare un partner prezioso della scuola, così da arricchirne l'offerta formativa e il progetto di curriculum con metodologie più osservative ed esperienziali vissute "sul campo", a stretto contatto della realtà multiforme e animata dell'azienda agricola.

Non sfugge a nessuno come i nostri ragazzi abbiano sempre meno occasioni di vivere a diretto contatto con la natura e la campagna per poter osservare da vicino il ciclo millenario delle stagioni e della vita, il lavoro antico dei campi, la genesi e la provenienza dei cibi più comuni, gli interventi dell'uomo sull'ambiente, le trasformazioni dei prodotti agricoli. Va scomparendo, insomma, un universo culturale antico quanto la storia

e l'identità dell'uomo, attento ed efficace nell'interpretazione di tracce e dettagli e costituito di competenze variegata. Tra queste, la competenza osservativa, che è senza dubbio prerequisito trasversale a qualsiasi percorso di apprendimento e scoperta, quand'anche di tipo formalizzato e disciplinare.

Abbiamo una generazione di giovani con spiccate competenze tecnologiche e informatiche, ma disabituata a guardarsi attorno per scoprire la fonte delle cose più elementari: da dove provengono il latte e le uova di cui ci nutriamo? qual è il ciclo dei prodotti dell'orto? come ci alimentiamo?

Nel mondo contemporaneo, televisivo e metropolitano, finisce con il prevalere un contatto virtuale o massmediologico nell'interazione dei giovani con l'ambiente. Viene cioè spesso a mancare il senso fisico della conoscenza e quell'imprescindibile approccio sensoriale che ci consente di strutturare esperienze complete e congrue con la realtà nella quale siamo calati.

Assistiamo a un processo di ottundimento sensoriale, i cui effetti sono tutti da indagare sulla nostra persona e sulla modalità di ricostruzione immaginativa della realtà. Le multiformi esperienze di esplorazione in fattoria propongono invece un rapporto con la conoscenza di tipo emozionale, caldo, diretto, legato a dinamiche di spaesamento, incontro e cambiamento del punto di vista, in grado di attivare importanti processi percettivi ed euristici.

È proprio questo l'approccio alla conoscenza che dobbiamo sforzarci di privilegiare. La fattoria può diventare un vero e proprio *laboratorio didattico* dove convivono tracce, presenze, processi, organismi che possono essere osservati e interpretati da una molteplicità di punti di vista. Un universo ricchissimo di possibilità e valenze formative che si offre alla scuola quale inesauribile banca dati per la progettazione curricolare.

Una didattica attiva per osservare e comprendere

Se è vero, come dice Popper, che le discipline sono “punti di vista”, oppure, secondo Feysabend, un *labirinto di relazioni*, è difficile stabilire dove cominci la storia, dove finisca, dove incontri la geografia o le scienze, insomma, tracciarne una mappa precisa. Nella *mente ben fatta* (per dirla con Morin), i diversi saperi devono potersi ricomporre in una trama di segmenti cognitivi e di visioni integrate che dobbiamo costruire con l'apporto delle diverse specificità disciplinari. L'ambiente è il sistema virtuale e generativo da cui prendono forma i saperi e le identità.

Poiché non si può fare tutto, ecco farsi strada un bisogno di scelta, di approfondimento, di ricerca di significato e qualità. L'esperienza della fattoria didattica può diventare un vero e proprio progetto di didattica partecipata, una simulazione della sostenibilità, una costruzione di saperi compartecipata e responsabile, capace di innescare processi di innovazione e ricerca entro la geometria delle discipline. La metodologia attiva che

si sprigiona in fattoria privilegia un approccio diretto ed esperienziale alla conoscenza dei saperi e realizza nei giovani un processo che, sull'onda emotiva della ricerca condotta "sul campo" e della memoria riattinta "in situazione", può dilatarsi per contagio e rompere così la chiusura dell'uomo contemporaneo (ragazzo o adulto, i due termini sono inscindibili e non uno al di qua e l'altro al di là della cattedra-barriera) nella propria soggettività individuale o di gruppo esclusivo.

La scuola attraverso questo andare, incontrare, domandare, vedere, ipotizzare, documentare diventa un "vivere" ed esce da quei fondali illusori che ingannano le nostre coscienze per fondare una metodologia induttiva ed euristica che, investendo i luoghi "altri" con modalità ludiche e coinvolgenti, il divenire temporale (ieri e oggi), le presenze "affettive" (persone, animali, processi di nascite e trasformazioni), sollecita curiosità, conoscenza e responsabilità. In quanto il recupero dei dati osservati, dei fatti, delle tecniche, dei processi, non è cercato e realizzato come un pezzo di realtà che è altrove, un passato che è dietro le nostre spalle ("interessante", anche "curioso", "suggestivo"), ma come recupero di cultura, civiltà, valori, in una perenne dinamica di rapporti, opposizioni e integrazioni che vuole coinvolgere le emozioni dei giovani, che vuole cimentarsi nell'oggi, nel faticoso ma affascinante viaggio che dall'infanzia porta verso "l'adulità".

Scoprire nell'ambiente i segni e le forme della complessità che ci circonda, è insomma un eccellente esercizio per scoprirsi anche come persone viventi in questo nostro mondo contemporaneo, con le sue laceranti contraddizioni, le sue potenzialità, il nostro bisogno di senso.

Proposte di qualità: una sfida possibile

Nell'ambito dei percorsi formativi promossi dalla Regione Emilia-Romagna attorno al tema delle fattorie didattiche si è sviluppato un ampio confronto tra tutti gli operatori coinvolti: docenti, aziende agricole, associazioni, istituzioni, incrociando il versante della domanda con quello dell'offerta.

Da un lato, la scuola oltre a coinvolgere attivamente gli studenti nella preparazione delle uscite in fattoria, dovrebbe esplicitare con chiarezza le esigenze logistiche e strutturali che pone all'universo delle imprese agricole.

Per contro, dal punto di vista dell'accoglienza, gli operatori dovrebbero tenere conto che la presenza scolastica ha peculiarità proprie: motivazioni culturali e formative, reperimento di informazioni anticipate, aule e strutture laboratoriali, luoghi per il sé, qualificazione degli esperti, continuità dell'esperienza, collegamenti con il progetto educativo della scuola.

Sulla traccia di alcuni degli interlocutori presenti è stato stimolato un ragionamento comune (Regione, Province, circuito delle imprese agricole) che si è appuntato all'in-

dividuazione di indicatori di qualità idonei a descrivere la fenomenologia del percorso didattico in fattoria nell'interfaccia dei due sistemi protagonisti: scuole e aziende agricole.

Le molte esperienze esemplari realizzate in questi anni dalle scuole valorizzano in primo luogo quelle qualità dinamiche che rappresentano le valenze formative più interessanti della ricerca d'ambiente a cui si riconduce la metodologia dei percorsi didattici in fattoria. In particolare sembra che i migliori progetti siano connotati da elementi tipici e ricorrenti che qualificano la progettazione e la realizzazione dei percorsi didattici in fattoria. Tali elementi sono ripresi nell'elenco sottostante, certo non esaustivo, quale prima traccia aperta al dibattito e ai contenuti che verranno.

Gli indicatori di qualità (punto di vista della scuola)

- *Integrazione con il POF.* Essere parte integrante degli obiettivi della scuola.
- *Costruzione del progetto e preparazione.* Predisposizione di uno specifico percorso e utilizzo di materiali strutturati, documentazione idonea, anche multimediale (contratto di visita, percorsi differenziati per livelli di età, strumenti e guide di promozione).
- *Coinvolgimento attivo degli allievi e ricerca insieme.* Condivisione del progetto e partecipazione alla sua stesura, i tradizionali ruoli insegnante-allievo lasciano il posto al "ricercare insieme", gruppo di progetto allargato.
- *Trasversalità.* Approccio sistemico e interdisciplinare.
- *Didattica attiva/laboratorialità.* Far riferimento a metodologie esperienziali e coinvolgenti.
- *Interculturalità/valorizzazione delle differenze e della civiltà agricola.* Pluralismo, sincretismo culturale, metodologia del confronto, ricerca di concordanze, un tendere conoscitivo verso l'altro da sé.
- *Meta "empatica": contestualizzazione/attualizzazione.* Scelta di un ambiente capace di suggestionare e coinvolgere; revisione del rapporto io-mondo, sé-altri.
- *Originalità, creatività, complessità.* Lo spessore, il valore aggiunto del progetto.
- *Utilizzo di "testimoni privilegiati".* Mediatori, esperti della vita contadina, testimoni eccellenti, eventi.
- *Documentazione- ricaduta.* Visibilità dei risultati dell'esperienza e ricaduta individuale e sociale, modifica degli stili cognitivi, relazionali, comportamentali.

Gli indicatori di qualità (punto di vista della fattoria)

- *Qualità e significatività della proposta.*
- *Visibilità della proposta e disponibilità di informazioni.*
- *Adeguatezza della struttura* (presenza di spazi attrezzati per la didattica, compatibilità con i bisogni scolastici).

- *Affidabilità e competenza* degli interlocutori in azienda.
- *Sistemi di riferimento* e lavoro in rete. Reti e/o *sistemi di partenariato* tra scuole, aziende, istituzioni.
- *Metodologie interattive, laboratoriali, ludiche, sensoriali*.
- *Comunicazione adeguata*.
- *Diversificazione delle proposte* (livelli di età, tipo di scuole, specificità dell'azienda e del territorio).
- *Costruzione condivisa* del progetto e continuità nel tempo.
- *“Adozioni” scuola-fattoria*.

La fattoria didattica come percorso verso la sostenibilità

Dalla riflessione sugli indicatori è emerso come il lavoro in fattoria non dovrebbe essere un momento estemporaneo di fuga dalla normale routine scolastica, quanto piuttosto un'occasione di espansione e rafforzamento dell'impianto curricolare.

Portare i ragazzi a problematicizzare il loro rapporto con la realtà ambientale in termini di responsabile approfondimento e di conoscenza delle chiavi interpretative più rilevanti attraverso l'esperienza dell'azienda agricola non significa introdurre semplicemente sul piano di studi un nuovo “pacchetto” di contenuti.

Piuttosto dovranno essere ricercati gli elementi unificatori multidisciplinari, attraverso i quali abordarli i problemi, con un punto di vista in più rispetto all'approccio limitato ad una singola materia. Non si tratta di introdurre dunque nuovi argomenti, ma di guardare con occhio più esercitato alla molteplicità dei collegamenti il dato o il vissuto naturalistico, biologico, storico e ambientale.

La maggiore conoscenza porta con sé un bisogno di approfondimento. Si può quindi seguire da vicino e poi studiare l'oggetto o il fenomeno considerato, facendo ricorso a disegni, fotografie, relazioni, osservazioni sistematiche, registrazioni, piccoli esperimenti, uso del microscopio, tabulazioni, interviste mirate, raccolta di curiosità e di elementi informativi.

Le visite in fattoria si ripeteranno nelle diverse stagioni, ritrovando più tardi sui libri ciò che si è visto, scoprendone la storia passata e presente, la vita, i bisogni. L'ambiente circostante diventa luogo dell'esplorazione diretta, dell'osservazione partecipata, del recupero dei dati attraverso la mobilitazione del vissuto personale ed esperienziale.

Il percorso in fattoria dovrà essere progettato congiuntamente dai docenti e dagli operatori dell'azienda agricola, così da essere il più possibile congruo all'età dei ragazzi e alla specificità dei problemi che si vogliono affrontare. Recuperare una visione del ruolo che la civiltà agricola ha svolto in passato e svolge ancora oggi, significa, infine, misurarsi anche con un progetto e un'idea di futuro che guarda verso la sostenibilità. Si tratta di far toccare direttamente ai giovani l'importanza del tema ambientale, la sua

non rinviabilità e, al contempo, diffondere la consapevolezza che intervenire positivamente si può, anzi si deve, per costruire un progetto di vita che sia al contempo personale e plurale, locale e globale, legato alla concretezza dei bisogni, delle conoscenze e delle passioni, ma anche ispirato dalle culture di ieri e di oggi e dalla responsabilità delle nostre scelte.

Il progetto Fattorie Didattiche della Regione Emilia-Romagna

Il progetto, promosso a partire dal 1998 dall'Assessorato Agricoltura della Regione Emilia-Romagna in collaborazione con le province emiliano-romagnole e coordinato dall'Osservatorio Agroambientale, ha come obiettivo principale l'incontro tra il mondo agricolo e la scuola. L'interesse suscitato dall'iniziativa sia presso gli imprenditori agricoli, sia presso le scuole, e i risultati ottenuti nel primo triennio, hanno indotto le istituzioni interessate a potenziare le attività.

L'iniziativa *Fattorie Didattiche* ha, infatti, una forte valenza socio-culturale e si propone di creare un legame stabile tra aziende e territorio, ponendo le fattorie come dei veri e propri centri territoriali di educazione alimentare e ambientale a disposizione di scuole e famiglie.

Le aziende propongono a insegnanti e studenti itinerari alla riscoperta dell'agricoltura e delle tradizioni culturali, storiche, ambientali, gastronomiche, con un approccio originale e concreto all'alimentazione. Vasta è la gamma delle proposte: approfondimenti delle lezioni, visite tematiche, laboratori didattici, stage, animazioni, attività pratiche: dalla preparazione del pane o del formaggio, ai laboratori del gusto, al percorso del prodotto biologico, alla cura degli animali.

Il progetto regionale *Fattorie Aperte e Fattorie Didattiche* 2001-2003 ha tra le altre cose, previsto l'elaborazione di una Carta della Qualità che le Fattorie Didattiche devono sottoscrivere per garantire una qualificata accoglienza e proposta didattica alle scuole, l'attivazione di percorsi formativi per imprenditori agricoli e di aggiornamento per insegnanti, la creazione di un gruppo di lavoro regionale che ha funzioni di coordinamento e raccordo con i centri di formazione professionale coinvolti nelle attività formative (corsi di formazione per insegnanti e formatori, predisposizione di supporti didattici e azioni di sensibilizzazione, corsi di formazione per gli imprenditori agricoli, materiali FAD per la formazione di donne).

Le proposte didattiche, presentate alle scuole attraverso le guide redatte dalle province e la guida regionale, sono estremamente ricche e diversificate e riguardano i principali aspetti delle coltivazioni e degli allevamenti agricoli, dell'ecologia, dell'ambiente campagna. Forte è la presenza di laboratori "attivi" per fare insieme il pane, la pasta, il formaggio e imparare a conoscere e amare quel cibo che si assume quotidianamente, spesso con scarsa attenzione. Un altro aspetto rivalutato in chiave didattica è la conoscenza del mondo rurale con le sue tradizioni, i vecchi mestieri, la cultura contadina. Le visite, principalmente di scuole elementari e medie, in genere durano una mezza giornata o una giornata; un numero limitato di aziende agrituristiche propone anche soggiorni verdi di due/tre giorni o una settimana (anche nel corso dell'estate, per centri estivi).

Dal momento che le visite delle scolaresche hanno prioritariamente un chiaro obiettivo didattico, le province effettuano un monitoraggio della qualità delle proposte offerte dalle aziende, attraverso controlli diretti a campione durante le visite delle classi e mediante la valutazione delle schede di verifica per insegnanti e/o interviste telefoniche agli stessi.

Nell'anno scolastico 2002-03 le 234 fattorie didattiche accreditate dell'Emilia-Romagna hanno ospitato circa 3.500 classi, con un incremento del 20% rispetto all'anno precedente. Il giudizio degli insegnanti è stato nettamente positivo per quanto riguarda sia l'accoglienza che gli aspetti didattici.

A cura dell'Osservatorio Agroambientale di Cesena

Appendice

Riflessioni finali dei corsisti

L'ultima prova di verifica prevista nel percorso formativo delle ultime due edizioni del Master è stata impostata come verifica/ripensamento/riflessione su quanto vissuto ed elaborato dai corsisti in un anno di lavoro comune. Si riportano alcuni brani degli elaborati realizzati in risposta agli stimoli forniti.

Alla luce di ciò che è emerso nel corso delle attività formative di quest'anno di lavoro motivate criticamente una riflessione sulle vostre idee rispetto all'EA e al suo fare, evidenziando differenze-contrapposizioni, conferme o disconferme rispetto a quanto da voi scritto all'inizio del Master.

1. Rispetto a quanto da me scritto all'inizio del Master, durante il corso ho indubbiamente acquisito nuove idee e rielaborato il mio personale concetto di EA e della sua pratica (nonostante non abbia ancora avuto l'occasione di fare EA).

Per EA non intendo più solo conoscenza degli ambienti, insegnamento dell'ecologia o dei comportamenti giusti, occuparsi di specifiche problematiche ambientali, ma credo di aver colto il significato del passaggio dall'Educazione Ambientale all'Educazione alla sostenibilità.

Nella nostra società postmoderna, postindustriale e globalizzata, la questione ambientale emerge come elemento strategico per la sopravvivenza stessa della specie umana: in questo contesto è in corso un vasto e articolato dibattito circa obiettivi, condizioni, modalità che dovrebbero dare sostanza all'obiettivo generale della sostenibilità. È questa la sfida a cui è chiamata a rispondere la scuola, che deve divenire capace di formare cittadini in grado di vivere e gestire la complessità e intessere relazioni solidali con gli altri e compatibili con l'ambiente.

L'EA dovrebbe tentare di leggere i contesti in cui si definiscono azioni e atteggiamenti individuali e collettivi, intervenire per modificarli, prospettare il problema di una società sostenibile.

Dal confronto con i miei compagni di corso, nonché dall'incontro con i diversi docenti, credo sia emersa una sorta di mappa che comprende varie analisi del concetto di educazione, del ruolo dell'educatore e delle metodologie impiegate. Sono comparsi gli elementi motivanti del fare EA, le iniziative messe in atto e quindi la rottura con gli schemi tradizionali di insegnamento/apprendimento, l'enfaticizzazione del contesto, i rapporti con il territorio, la capacità di incoraggiare atteggiamenti critici, la valutazione del processo di ricerca rispetto al risultato.

Ma accanto a questo ho ritrovato i nodi critici dell'EA, che hanno a che fare con i dubbi personali, le difficoltà burocratiche, l'impianto ideologico che sta a monte del lavoro di tante scuole, la questione degli spazi organizzativi e istituzionali in cui progettare l'EA, la formazione dei docenti e il rapporto con loro. Ho letto lo sforzo nel cercare di stabilire una filosofia condivisa nel fare EA. Il percorso di ricerca in questa direzione è arti-

colato, variegato e a volte ostico da accettare. Credo, forse anche per mancanza di esperienza, che non sia sempre facile interpretare il proprio ruolo di educatore in termini di educatore/ricercatore (l'approccio ricerca/azione propostoci da Pracatinat), ovvero essere capaci di pensare i processi educativi, riflettere sulle proprie pratiche, trovare i tempi e i modi che consentano effettivamente di fare ricerca.

Diversi sono anche i punti che non avevo ancora colto rispetto al fare EA: ad esempio, il porre come elemento fondante la centralità dell'allievo nel processo educativo, in modo che possa sviluppare senso critico ed elaborare domande legittime che aprano il campo alla ricerca e potenziare capacità progettuali e di utilizzo di conoscenze apprese per formare una testa "ben fatta" (come dice Morin), preparata a trattare i problemi e a collegare i saperi per dare loro senso. Oppure l'occuparsi di problemi relativi al territorio locale, percepiti come rilevanti dai ragazzi, cercando di mantenere o di intessere un rapporto continuativo tra scuola e territorio (amministrazioni pubbliche, realtà sociali, famiglie) in un clima relazionale che favorisca, non solo all'interno della scuola, l'ascolto, l'espressione dei diversi punti di vista, il pensare insieme.

Ma fare EA prevede anche una revisione continua e una buona gestione del proprio ruolo di educatori, inteso anche come mediatore e facilitatore, in grado di riflettere sui contesti e processi educativi, progettare e valutare, prendersi cura dell'organizzazione di cui fa parte, saper lavorare con altri soggetti (soprattutto insegnanti) e attori territoriali.

2. All'inizio del Master proposi una mia riflessione sul significato dell'EA che prendeva spunto dall'alfabeto. Ripropongo la stessa modalità anche come riflessione finale: per alcune voci le frasi sono più o meno le stesse, anche se con diverse integrazioni alla luce delle mie nuove competenze, riflessioni, idee, mentre per altre ho "scoperto" e individuato nuovi aspetti dell'educazione ambientale che vorrei far emergere.

A come apertura Occorre sostituire il pensiero attuale che separa e riduce con uno che distingue ma che al contempo crea un collegamento. L'attuale parcellizzazione dei pensieri, infatti, ci rende incapaci di percepire "ciò che è tessuto insieme", dall'uomo alla specie alla società. È solo ricreando un collegamento che si può ridiventare consapevoli dell'essere parte di un tutto verso cui abbiamo responsabilità e di cui dobbiamo prenderci cura con una visione a lungo termine.

Tutto questo comporta far proprio un nuovo tipo di conoscenza, definita pertinente proprio perché contestualizzata, ma anche aperta alla comprensione, alle incertezze, all'errore, all'inatteso.

B come bambini Fare educazione ambientale per me non significa solo pensare ai bambini. Significa anche pensare a tutto l'aspetto di progettazione, studio, trasmissione,

comunicazione che ci sta dietro. Aspetti che forse non coinvolgono direttamente l'educatore ambientale ma che invece dovrebbe conoscere per potersi meglio relazionare con bambini, ragazzi, adulti

C come cittadinanza L'educazione ambientale intesa come educazione alla cittadinanza: una nuova veste che sta oggi emergendo e può essere o meno accettata e condivisa. Penso che possa essere uno dei nuovi ruoli e compiti dell'EA, intendendo come cittadinanza quella globale, riempita però, come dice Morin, di identità terrestre. Il qui e ora delle comunità locali come punto di partenza (altrimenti il globale non ha senso).

D come disciplina Se penso all'EA penso a una disciplina autonoma che si pone a fianco delle altre per comprendere meglio la società in cui viviamo e porre le basi per un mondo migliore. Ambiente significa anche storia, sociologia, psicologia, didattica, pedagogia, economia, diritto, sottolineando con questo come l'analisi e la conoscenza dei vari aspetti sia importante (se non si arriva, però, a una frammentazione dei saperi che potrebbe portarci a perdere il senso dell'insieme e del tutto).

E come esserci Occorre imparare ad esserci per vivere in relazione, sviluppare un pensiero capace di concepire gli insiemi per dare un senso di responsabilità. Imparare e quindi insegnare ad esserci significa cambiare lo sguardo sulla realtà.

F come formazione Quale deve essere la formazione dell'educatore ambientale? È necessario un presupposto scientifico naturalistico o anche chi ha una formazione ambientale umanistica può fare educazione ambientale? Si tratta di un forte stimolo che è emerso quasi alla fine del Master, e che è stato molto dibattuto anche fra noi e poi confrontato con i vari docenti.

G come gioco Far scoprire il gusto del gioco, perché è soprattutto attraverso il gioco che ci si mette più volentieri in discussione, si impara a stare in gruppo e si trasmettono e imparano le cose. Abbiamo giocato poco durante il Master, e non è emerso quanto avrei voluto io il ruolo che il gioco può avere per fare educazione ambientale. In base anche all'esperienza presso il centro "La Lucertola" penso però possa essere una valida modalità di trasmissione, ovviamente se supportata dalle giuste competenze.

H come habitat È l'ambiente in cui vive una determinata specie, animale o vegetale, caratterizzato da particolari condizioni chimico-fisiche, meteorologiche e topografiche a cui gli organismi si sono adattati. Un insieme vivente fatto di relazioni, interconnessioni, tempi, dipendenze, proprio come dovrebbe e potrebbe essere l'ambiente in cui siamo immersi e viviamo.

I come identità terrestre Morin nel definire la sua idea di globale pone l'attenzione sul fatto che vada però riempita per avere senso di identità terrestre, per poterci porre all'interno di un'unica comunità di destino a cui si possano estendere le questioni ambientali. È un punto di partenza fondamentale, che va condiviso per poter parlare e trasmettere un'educazione non solo ambientale adeguata e costruttiva.

L come libri “Dai libri alla natura” (ed. Anima Mundi), perché l'educazione ambientale può partire anche dalla lettura: i libri, quelli che parlano dell'ambiente, possono rappresentare uno strumento in più per ragazzi ed educatori per scoprire ed esplorare del territorio che ci circonda. Durante il Master ho avuto la possibilità di fare letture nuove e scoprire autori che mi hanno aiutato a capire meglio e contestualizzare l'EA in un insieme unico ma fatto di vari aspetti.

M come Master Fare EA significa anche formarsi e aggiornarsi continuamente per acquisire tutte le competenze necessarie e poter essere un operatore competente, che al di là della propria formazione si prepari ogni volta secondo le finalità che gli sono richieste o che vuole trasmettere e delle esigenze dei diversi destinatari.

N come natura Ma anche territorio, ambiente, ecosistema, ecologia; tutti termini dai diversi significati che vogliono però ricondurre a un'unica percezione ed emozione: quella di sentirsi parte di un tutto verso cui abbiamo una responsabilità.

O come obiettivo È indispensabile trovare regole chiare per un vivere che sia realmente sostenibile, promuovendo nuovi comportamenti e nuovi stili di vita che diventano obiettivo e impegno per gli educatori da portare avanti attraverso varie proposte educative. Obiettivo di cui è parte integrante la diffusione e l'insegnamento di quella cultura del limite che affianca ed esplica in altri termini i sette temi necessari per educare al futuro individuati da Morin, come parte di una nuova visione del mondo da portare avanti.

P come puzzle Occorre, riprendendo un concetto di Morin, ricomporre i pezzi di un puzzle che ha perso la sua figura. Questo significa che tutti i possibili aspetti dell'educazione devono ricondurre a un'unica figura che li riaccorpi insieme, per insegnare una nuova etica planetaria di cui l'EA può fornire un aspetto fondamentale.

Q come quaderno Un quaderno per far annotare a bambini/ragazzi/adulti tutte le emozioni e sensazioni che hanno provato andando alla scoperta del territorio, ognuno con le proprie modalità di espressione. Può essere uno scritto, un disegno, una poesia, un collage, da condividere poi tutti insieme in una sorta di guida del territorio. È una pro-

posta educativa che ho realizzato durante il mio tirocinio, la scorsa estate, in un campo all'estero, e che ha portato alla realizzazione di guide emozionali molto sentite.

R come rispetto Fare educazione ambientale significa anche imparare a lavorare in gruppo, stimolandosi a vicenda nuove idee, visioni e punti di vista. È a partire dal lavoro dell'educatore che si può insegnare che si è parte di un gruppo e di una comunità (solo se tu per primo, come educatore, riesci a integrarti e a rispettare le dinamiche di gruppo).

S come suscitare Suscitare esperienze educative, potenziando le capacità di dare senso alle cose. È questo che dovrebbe essere in grado di fare l'EA, insegnando la capacità di attribuire senso al mondo, con l'obiettivo anche alto di cambiare la visione del mondo dei soggetti, ponendo l'attenzione sulla ricaduta che i comportamenti hanno su di loro. È più importante, infatti, il senso delle cose che l'insegnamento delle cose stesse.

T come tenerci Questo concetto è emerso durante il convegno "Educazione e politica", che ha favorito un'utile riflessione per tutti (penso), come equivalente dell'esserci a fondamento dell'attività individuale. Sta a indicare un'unione corpo/mente come sinonimo di cura del mondo e del privato contro l'indifferenza, sottolineando una modalità che si basa sull'attenzione. EA vuol dire anche far diventare questa un'esperienza universale e concreta.

U come unione Credo che educazione e comunicazione ambientale si integrino e supportino a vicenda: l'educazione può essere vista come una modalità di comunicazione e la comunicazione può essere una modalità per fare EA.

V come valore Ambiente per me significa una passione ma anche un valore e uno stile di vita. Li penso come presupposti necessari per poter fare educazione e comunicazione ambientale, ma non sufficienti. Occorrono conoscenze più approfondite, che vadano oltre l'insegnare ai ragazzi con un sorriso come riciclare un barattolo, fare la raccolta differenziata o inventare insieme una favola animata. Alla fantasia e all'entusiasmo occorre affiancare formazione e competenze.

Z come zzzzz Parlare di ambiente e fare EA significa anche far conoscere natura, territorio e animali nel loro contesto, prevedendo uscite sul territorio anche solo semplicemente per fermarsi e capovolgere il nostro consueto modo di ascoltare, partendo dal loro linguaggio.

3. Al termine di questa lunga esperienza alcuni di noi si sono resi conto di quale complessità di significati, contenuti e obiettivi fosse contenuta nei termini "educazione" e

“ambiente”. Rileggendo quanto scritto all’inizio del Master da alcuni di noi (soprattutto quelli che si avvicinavano per la prima volta all’EA), quando siamo stati chiamati a esprimere cosa fosse per noi l’EA, è evidente come fossero stati evidenziati solo alcuni dei molteplici aspetti, significati e percezioni che queste parole, alla luce di tutto quello che abbiamo imparato, sperimentato, condiviso e applicato, suggeriscono e stimolano. È quindi arduo dare una nuova definizione, univoca, di EA. Preferiamo cercare sinteticamente di evidenziare alcuni degli aspetti per noi più significativi.

L’EA coinvolge sia le conoscenze che le *emozioni*, cioè la persona nella sua interezza. È forse la componente emozionale che mancava all’idea iniziale di molti di noi.

È stata una scoperta molto importante, che ha trovato conferma in molte delle attività svolte nei workshop e nei seminari, ma soprattutto nella condivisione di esperienze e impressioni all’interno del gruppo di “compagni di Master” che si è venuto via via consolidando. Colleghi che si sono rivelati insostituibili compagni di viaggio, tra le varie cose, nell’esplorazione delle conoscenze, ma soprattutto delle emozioni provate ogni qualvolta ci si rapportava con qualcuno e qualcosa, e nel nostro caso (e forse questa è stata la scoperta più grande) ogni qualvolta si interagiva con l’ambiente e ogni sua piccola componente.

Probabilmente tutti noi siamo ormai concordi nel ritenere che fare EA non sia solo “passare informazioni”, in quanto le conoscenze non supportano necessariamente nuove coscienze. Gli stimoli per un cambiamento nello stile di vita derivano, infatti, dalla responsabilità e dalla cura, che possono essere figlie solamente di sentimenti profondi, mediati solamente da un affetto reale e condiviso verso l’ambiente di vita, verso gli “altri” e verso “sé”.

L’EA lavora su *tempi lunghi*. Deve divenire parte integrante e continuativa della vita degli individui e quindi è basilare un suo approccio sin dall’infanzia. Tuttavia, la responsabilità del futuro e del cambiamento non deve essere riposta solo su bambini e ragazzi: gli adulti hanno infatti la possibilità di incidere fin da subito nei confronti della sostenibilità della loro vita, oltre ad avere un ruolo di responsabilità *determinante*.

Per questo occorre trovare nuove metodologie educative in grado di coinvolgerli attivamente per fare di loro non dei soggetti trascinati a forza dalle giovani generazioni, ma un supporto reale nella vita dei più piccoli. Sia per i bambini che per gli adulti è valida la forza dell’esperienza nell’acquisizione di competenze e nuovi stimoli. Nei bambini, infatti, l’autonomia deriva dalla sperimentazione della realtà e l’apprendimento diviene coscienza se è frutto di un’esperienza compresa, pensata e condivisa.

Per gli adulti, invece, le diverse forme di rielaborazione di un’esperienza, le differenti “lenti d’ingrandimento” che possono farli avvicinare agli argomenti presentati, la possibilità di ragionare insieme e progettare in modo condiviso per il loro benessere e quello dei loro figli possono stimolare l’acquisizione di comportamenti sostenibili.

L’EA coinvolge tutte le grandi *questioni etiche*: non solo la protezione della natura, ma

anche l'equità sociale ed economica (rapporti nord-sud del mondo, rispetto per le diversità culturali, religiose, etniche, ecc.). In questo contesto, sempre più forte si configura il bisogno di far riferimento alla responsabilità individuale.

L'EA chiama in causa la complessità e la dimensione dell'*incertezza*. L'educazione all'incertezza, per Edgar Morin, è uno dei sette saperi necessari per l'educazione del futuro. L'incertezza viene vista come stimolo per un continuo riadeguamento dei saperi, intesi non solo come acquisizione di conoscenze, ma anche come capacità di cogliere i cambiamenti, analizzarli e sapersi adattare.

L'EA, quindi, non deve essere trasmissione di saperi, ma richiede un *atteggiamento esplorativo*, capace di *flessibilità* in quanto deve prevedere l'*imprevisto*. L'EA deve essere, inoltre, in grado di tenere conto della complessità senza cercare di semplificarla a priori, agendo con mente aperta alle possibilità che via via si presentano e utilizzando strumenti capaci di flessibilità a adattamento.

L'EA è *interdisciplinare*. Uno degli aspetti più interessanti dell'EA è la sua valenza come strumento educativo a più livelli: può, infatti, far assumere nuovi ruoli a insegnanti e studenti, attraverso la valorizzazione di competenze spesso non considerate tali. Nonostante il concetto di interdisciplinarietà sia legato all'EA da molto tempo, uno degli strumenti più recenti che si presta a mettere in luce queste caratteristiche è la progettazione partecipata.

Attraverso questo approccio docenti di materie anche molto lontane, come lettere e matematica, materie che in passato non erano tra quelle contemplate per "fare educazione ambientale", possono essere messe in gioco nell'attuazione di progetti che vedono l'utilizzo della storia di un territorio. Attraverso la condivisione, ognuno con i propri vissuti e le proprie competenze, è quindi possibile contribuire alla definizione di nuovi obiettivi, nuovi scenari e nuove azioni per un nuovo modo di vivere l'ambiente. Questa mappa concettuale dell'EA, fortemente semplificata, sembra di più facile applicabilità se pensata per un target fondamentalmente costituito da bambini o comunque giovani. Il lavoro sembra complicarsi enormemente quando si cerca di rendere partecipi a questo scenario anche le persone adulte.

Con queste ultime, infatti, è ancora più necessario mettersi in gioco, dialogare, trasmettere flessibilità di pensiero e coerenza.

Individuate, nel corso del processo formativo relativo al Master, alcune tappe (momenti, attività, pensieri, persone, parole, ecc.) particolarmente significative, in positivo o in negativo, che ritenete abbiano lasciato un segno nell'evoluzione del vostro percorso di crescita professionale e personale.

1. In questo anno ho potuto confrontare il mio percorso con gli altri, amplificare la mia capacità di dare senso, come persona e nell'attività di EA, ai contenuti e alle forme della vita, dare nomi alle idee, esperire strade inesplorate. Sinceramente ritengo che questa sia stata la più alta esperienza formativa istituzionale che abbia vissuto: forse perché si fonde così fortemente con il mio essere e la mia visione del mondo.

È stato l'anno, certamente anche per altre contingenze (ma non riesco a scollegare i vari eventi), in cui tutte le mie parti si sono raccolte e hanno trovato una forma di esplicitazione piena e completa dopo tanta attesa fatta di ricerca, impegno, disciplina. Mi entusiasmano il rigore teoretico, la forza di lavoro reale, le possibilità di cambiamento, la varietà, la sistematicità e la follia, il tutto e le parti dell'EA.

2. Porre l'esperienza al *centro* per poi rielaborarla è una modalità di azione in cui ho acquisito una maggiore razionalità e lucidità.

Ho sperimentato direttamente un processo di crescita e di conoscenza strettamente correlato alla mia partecipazione attiva e disponibilità a mettermi in gioco, arrivando a focalizzare meglio come queste siano condizioni basilari per ricevere e, di conseguenza, dare uno stimolo forte e utile alla riflessione. Ho potuto strutturare e formalizzare meglio le mie idee iniziali, arricchendole di dettagli. Il mio modo e i miei interventi sono stati spogliati di quel significato prettamente naturalistico che, forse in modo troppo deciso, era presente.

Sono riuscita a conoscere, comprendere e definire meglio metodi e strumenti nel tentativo di applicarli per portare un approccio più attento alle relazioni complesse che esistono tra le parti di un sistema (ambiente/cultura, ecologia/economia) ritenendo che, evidenziare, considerare, ricostruire il più possibile ogni aspetto è più importante che dare una risposta certa.

3. Importantissima si è rivelata la possibilità di avere un confronto diretto e articolato, che mi ha permesso di formare idee più precise e delineate, soprattutto quando tale processo ha fatto emergere posizioni differenti dalla mia, che sono servite a volte a rafforzare, in altri casi a sfumare e addolcire alcune convinzioni personali.

Pur riconoscendo di aver avuto spesso difficoltà nel gestire tale impegno, ritengo di aver impiegato al mio meglio le energie per un arricchimento sia sul piano cognitivo sia su quello metodologico. Sento di aver acquisito una maggiore consapevolezza di me, dalla quale è spesso scaturita la sensazione di essere ormai adeguata per portare avanti un

percorso di ricerca e confronto che mi appare come un buon punto di partenza per riuscire a essere dentro all'educazione ambientale.

4. *L'itineranza*, se inizialmente ha disorientato, si è successivamente apprezzata come risorsa, in coerenza con la metafora del viandante, regalando la possibilità di entrare in altre esperienze (anche se in alcune situazioni la possibilità di entrare nella realtà ospitante è stata marginale), di aprire relazioni (con le diverse realtà, con le diverse competenze) e di creare occasioni di complicità tra i partecipanti. Le esperienze residenziali sono state tappe fondamentali del percorso.

5. La metafora del viandante ha tranquillizzato il mio bisogno di mettere radici, regalandomi una grande sensazione di libertà. Viaggiare senza confini, facendo proprio ogni territorio per necessità o diletto, credo sia il miglior approccio alla complessità.