



Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale

ATTI del SEMINARIO REGIONALE
PRA' CATINAT, FENESTRELLE (TO)
22 e 23 OTTOBRE 2009

EDUCAZIONE AMBIENTALE E SOSTENIBILITA':
orientamenti e strategie per perseguire prospettive di lavoro comuni

Sacco Anna Maria - funzionario del Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale della Regione Piemonte.

Benvenuti a Pracatinat, luogo simbolo dell'educazione ambientale piemontese. Un ringraziamento ai referenti delle Provincie in materia In.F.E.A., ai Laboratori territoriali e a tutte le persone degli enti e delle organizzazioni coinvolte.

Vorrei presentare le persone presenti a questo tavolo che con i loro interventi animeranno la mattinata:

- Vincenzo Maria Molinari, Dirigente del Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale della Regione Piemonte, che ha promosso il seminario;
- Lanfranco Abele, Direttore di Pracatinat S.c.p.a. ;
- Anna Perazzone, ricercatrice universitaria, membro del centro interuniversitario IRIS e docente di corsi e laboratori presso il corso di laurea di Scienze Naturali dell'Università di Torino.

Lanfranco Abele – Direttore di Pracatinat S.c.p.a.

Ringrazio tutti per essere venuti. Sono il nuovo direttore di Pracatinat, ho sostituito dal 1° luglio Boris Zobel, che molti di voi conoscono.

Anche io vi porgo i saluti del Presidente e di tutto il Consiglio di amministrazione di Pracatinat. Celeste Martina ci raggiungerà nel pomeriggio, con l'interesse di incontrare le persone che di fatto costituiscono la rete di attività del Sistema Regionale per l'Educazione Ambientale e la Sostenibilità, sviluppando da tanti anni interventi ed azioni di tipo educativo e formativo in questo ambito.

Pracatinat è diventata una Società Consortile per Azioni, dopo essere stato un consorzio di enti pubblici, all'interno del quale per motivi di natura giuridica la Regione Piemonte non poteva essere socio nella forma precedente. Attualmente siamo una S.c.p.a. che vede al suo interno enti pubblici piemontesi, partendo dalla Regione stessa, in uno stazionariato attualmente composto da tre soci che hanno l'equivalente di azioni ordinarie: la Regione Piemonte, la Città di Torino e la Provincia di Torino. Inoltre, c'è la Comunità Montana Valli Chisone e Germanasca che rappresenta un radicamento territoriale importante e altri Comuni: Rivoli, Moncalieri, Asti, Fenestrelle e Pinerolo.

Introduzione ai lavori

Vincenzo Maria Molinari - Dirigente del Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale della Regione Piemonte

Il seminario di oggi rientra in un percorso di ricerca e di crescita, che tende ad una maggiore qualità, che la Regione Piemonte ha avviato da molto tempo nell'ambito del sistema In.F.E.A. Questo sistema è un contesto culturale caratterizzato da attori di livello, di tipologia e con ruoli differenti. Questo seminario ha lo scopo principale di condividere con il mondo In.F.E.A. gli orientamenti culturali che la Regione intende assumere come riferimento nei suoi indirizzi operativi.

E' connaturata nell'educazione ambientale e nell'educazione alla sostenibilità la necessità di avere dei momenti di dialogo e di scambio. C'è necessità di scambiare le proprie esperienze personali e professionali, di organizzare momenti simili con gli attori territoriali come tappe di crescita progressiva del mondo In.F.E.A.

La Regione intende condividere, in questo ambito e con gli operatori, l'efficacia e la praticabilità delle scelte che si vogliono fare, in modo tale da chiarirle prima di renderle progetti. Questo è un momento di un percorso che è già stato avviato e di cui vi presenteremo le ulteriori tappe.

Mi piacerebbe vedere la comunità di oggi e il mondo In.F.E.A. come dei soggetti legati in vario modo, che tendono verso obiettivi comuni. E' un po' come se fossimo una "learning organization", anche se in questo caso non si può parlare di un vero e proprio apprendimento, ma si tratta piuttosto di crescere, svilupparsi, confrontarsi insieme sui temi della sostenibilità. Tutto ciò condividendo non solo gli aspetti pratici, ma anche una continua ricerca di coerenza. Una coerenza non solo pragmatica, ma che tenga conto della cura delle relazioni umane.

L'obiettivo principale di queste due giornate è condividere con voi una serie di orientamenti che possano guidare l'azione educativa sul territorio. Vorremmo che fosse un momento di riflessione sul significato di sostenibilità e sulla sua praticabilità, con un'attenzione costante ai principi di complessità e interdisciplinarietà. Vorremmo riflettere con voi sul difficile passaggio dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità ambientale, cercando di individuare degli strumenti e delle modalità di lavoro adeguate a questi nuovi orientamenti.

Le due giornate si articolano sia in momenti di plenaria, con autorevoli interventi di alcuni esperti che ci aiuteranno a focalizzare i temi, che in gruppi di lavoro, il cui tema sarà, per la giornata di oggi, lo sviluppo delle tematiche di base della sostenibilità, mentre domani si esplorerà il tema della progettualità.

Il concetto di sostenibilità e l'integrazione dei saperi

Anna Perazzone – Centro Interuniversitario IRIS

Anna Perazzone, ricercatrice universitaria, membro del centro interuniversitario IRIS e docente di corsi e laboratori presso il corso di laurea di Scienze Naturali dell'Università di Torino. I suoi ambiti di ricerca ed interesse vanno dall'educazione ambientale alla formazione in Università: si occupa della formazione dei futuri insegnanti della scuola primaria e della rielaborazione dei contenuti e metodi di insegnamento nella scuola di base attraverso il concetto di sostenibilità.

Qualche parola sulla mia 'etichetta' di appartenenza potrebbe forse aiutare ad inquadrare nella giusta prospettiva il titolo della relazione. L'Istituto di Ricerche Interdisciplinari sulla Sostenibilità (IRIS) di cui faccio parte nasce come Centro di Ricerca presso l'Università di Torino nel 2002 e diventa interuniversitario, con il coinvolgimento dell'Università di Brescia, nel 2005. Nasce quasi 'per caso' in seguito all'organizzazione di un ciclo di seminari dal titolo *I volti della Sostenibilità* in cui si erano incontrati e confrontati diversi studiosi di ambiti disciplinari diversi. In alcuni di questi è sorto il desiderio di istituire un ambiente di ricerca in cui specialisti di discipline diverse potessero arricchire le proprie competenze e condividere riflessioni sulla sostenibilità, integrandole con gli sguardi di altri studiosi. Il lavoro di IRIS si è articolato nel tempo sia con ricerche interdisciplinari condotte da alcuni suoi membri, sia con l'elaborazione di proposte formative sul tema, sia con la realizzazione di seminari e workshop di auto-formazione. La ricerca scientifica, la ricerca didattica (che mi vede direttamente coinvolta), la pratica educativa e l'esplorazione di nuove forme di conoscenza sono in continuo dialogo all'interno di IRIS che conta 35 membri, alcuni dei quali afferenti al mondo universitario, altri appartenenti ad altre istituzioni, altri ancora studiosi indipendenti. Sono complessivamente presenti Biologi, Ecologi, Naturalisti, Chimici, Economisti, Sociologi, Fisici, Psicanalisti, Linguisti, Educatori, Artisti. La sfida di IRIS è quella di arrivare a condividere percorsi di ricerca davvero transdisciplinari, in cui il riconoscimento delle differenze di schemi interpretativi, modelli, linguaggi, prospettive stimoli il confronto e ponga la sfida della reciproca legittimazione. Siamo infatti convinti che proprio nelle zone di confine, e talvolta di attrito tra i diversi sguardi, possono emergere modi nuovi di pensare e intuizioni creative che portano a costruire nuova conoscenza.

La sostenibilità come integrazione di tre prospettive

Partirei da una frase che tutti conoscete: "L'umanità deve garantire che lo sviluppo soddisfi i bisogni della generazione attuale, senza pregiudicare la possibilità delle generazioni future di soddisfare i propri"¹. In

¹ World Commission on Environment and Development - WCED, *Il futuro di noi tutti*. Rapporto della commissione mondiale per l'ambiente e lo sviluppo delle Nazioni Unite, Bompiani, Milano, 1988 (tit. orig. *Our Common Future*, Greven, 27 aprile 1987, Oxford University Press, London, 1987)

questa prima definizione di sviluppo sostenibile possiamo evidenziare già due livelli di ambiguità. Da un lato, cosa si intende con il termine sviluppo? E' un concetto che indica crescita materiale illimitata, oppure trasformazione della società con attenzione all'ambiente e all'equità sociale? L'altro livello di ambiguità risiede nel termine bisogni: di chi? Per chi? Chi li stabilisce?

Dal 1987 ad oggi, sono state formulate moltissime definizioni, talvolta lontane fra loro, ma che cercano comunque di integrare tre prospettive: ecologica, economica e sociale. Del resto le radici storiche dell'idea di sviluppo sostenibile sono antiche e si parla dell'integrazione di queste tre sfere già in documenti internazionali degli anni '70. Una interessante definizione di sostenibilità che vale la pena riportare proprio perché pone l'accento su questo è la seguente: *"La sostenibilità è un movimento variegato mondiale, multiculturale, dalle molteplici prospettive, i cui partecipanti aderiscono alle idee delle tre "e" e della loro simultanea interazione. Un corpo di idee, osservazioni, ipotesi ecc. in continua evoluzione"*² dove le tre "e" sono economia, ecologia ed equità sociale.

Vediamo dunque da vicino queste tre prospettive. La prospettiva ecologica è quella che mette in evidenza il fatto che ci troviamo a vivere in un *sistema chiuso* alimentato da un flusso di energia (solare e endogena) che a sua volta alimenta un ciclo di materia. La materia è quella che è, e non può essere né importata né esportata, ma solo trasformata. Diventa importante quindi utilizzare la materia e i servizi naturali (che permettono a questa materia di fluire da un serbatoio ad un altro) in modo attento, ovvero evitando di sfruttare le risorse più velocemente di quanto queste non impiegano a ricostituirsi. Nella parte introduttiva del libro "L'impronta ecologica" i due autori Wackernagel e Rees, presentano la prospettiva di tipo ecologico utilizzando l'analogia del secchio d'acqua: *"Immaginate un secchio che venga riempito d'acqua con un flusso costante. L'acqua nel secchio costituisce un capitale che può venire utilizzato solo alla stessa velocità con cui viene riempito il secchio. Questo tasso di utilizzo equilibrato rappresenta una forma di reddito sostenibile. Anche la natura agisce come il secchio: attraverso la fotosintesi essa viene continuamente alimentata dal sole e produce biomassa, alla base di tutto il capitale naturale"*³

Siamo dipendenti dagli ecosistemi naturali, e ovviamente i problemi insorgono rispetto ai limiti fisici degli ecosistemi ma anche all'alto tasso di crescita della popolazione mondiale e agli stili di vita.

E' interessante notare come questa frase contenga una serie di metafore prese a prestito dal linguaggio economico: come se ci fosse il desiderio di entrare in dialogo.

La prospettiva economica è invece quella che, rifacendosi alla *bioeconomia* di Nicholas Georgescu-Roegen (anni '70) cerca di ripensare la scienza economica, rendendola capace di incorporare i limiti ecologici. Alcuni economisti più radicali (*Ecological Economics*) rovesciano la prospettiva di un sistema economico che contiene al suo interno il sistema sociale e il sistema ambientale. Per questi l'economia diventa quindi un sottosistema dell'ecosistema globale. Essi sostengono che l'economia classica (e anche la cosiddetta *economia dell'ambiente*), sottostima l'importanza del capitale naturale, considerandolo sostituibile con il lavoro e la tecnologia ('capitale umano'). Secondo l'economia ecologica, il 'capitale umano' è invece complementare al 'capitale naturale', e non intercambiabile, poiché esso deriva in un modo o nell'altro dalle stesse risorse naturali (sostenibilità forte). Altri economisti meno radicali prevedono che invece vi sia la possibilità di sostituire le risorse naturali con l'incremento di altri valori come quelli sociali ed economici. Ovvero, anche se non all'infinito, le risorse naturali possono essere rimpiazzate da beni e servizi (sostenibilità debole). In tal senso la sostenibilità debole fa riferimento alle leggi di mercato le quali dovrebbero scoraggiare l'uso delle risorse naturali che incominciano a scarseggiare grazie all'aumento del loro prezzo (la *mano invisibile del mercato* di Adam Smith).

In questa dialettica interna al mondo economico qualcuno vede nei termini 'sviluppo sostenibile' una antinomia ossia due termini in contraddizione da sostituire perciò con il termine 'sostenibilità'. Per altri invece è il termine 'sviluppo' ad assumere una valenza nuova "Sviluppo sostenibile è sviluppo senza crescita [...]. *Crescere significa aumentare di dimensioni mediante assimilazione o con crescita di materiali. Sviluppare significa espandere o realizzare le potenzialità di qualcuno o qualcosa; portare ad uno stato più pieno più grande o migliore. Qualcosa che cresce diventa quantitativamente più grande; quando si sviluppa diventa qualitativamente migliore, o almeno differente. Crescita quantitativa e miglioramento qualitativo sono leggi*

² Edwards A.R., Sustainability Revolution, New Society Publishers, 2005.

³ Wackernagel M., Rees W. L'impronta ecologica. Come ridurre l'impatto dell'uomo sulla terra. Milano, Edizioni Ambiente, 2004.

differenti. Il nostro pianeta si sviluppa nel tempo senza crescere. La nostra economia, un sottosistema della terra – finita e non crescente – deve alla fine adattarsi a un analogo schema di sviluppo⁴.

La prospettiva dell'equità sociale ci sollecita a maturare un senso di comunità e sottolinea come il benessere individuale sia strettamente interconnesso con il benessere della comunità allargata. Ogni membro della comunità dovrebbe riconoscere l'importanza di ripartire equamente risorse come cibo, cure mediche, educazione, case accessibili, formazione e opportunità professionali, in una prospettiva di benessere collettivo. Globalmente (e per ora) quindi le iniquità non dipendono da una mancanza di risorse ma piuttosto da una loro iniqua ripartizione e dalle diverse opportunità di accedere ad esse⁵.

Queste tre prospettive concorrono a definire gli obiettivi della sostenibilità, che riguardano appunto simultaneamente: l'integrità degli ecosistemi, l'efficienza economica, l'equità sociale. Ma al perseguimento di questi obiettivi non concorrono solo la dimensione economica quella ecologica e quella sociale, bensì anche quella epistemologica, culturale, geografica ... Il dibattito sulla sostenibilità infatti non è nato, né mai è rimasto confinato, in ambito accademico, bensì si è da subito allargato dalla dimensione istituzionale a quella della società civile e qui (più ancora che nel campo dei saperi disciplinari) il concetto assume significati diversi impregnati di presupposti valoriali. Così come avviene per il concetto di 'libertà', 'giustizia' e 'democrazia' il concetto di sostenibilità non ha un unico e condiviso significato. Mentre cercare una definizione condivisa di sostenibilità può sembrare solo una sterile controversia accademica, molto concrete sono invece le conseguenze dei diversi approcci nei processi decisionali. La grande varietà di significati ha portato e sta portando alla progettazione e all'attuazione di strategie d'azione molto differenti.

Chi / che cosa sostiene chi/che cosa?

Cerchiamo di approfondire quindi i presupposti valoriali e culturali sottesi a questo sfuggente concetto. Sostenibilità è un termine derivato dal verbo sostenere, la cui radice latina *sustinere* ('tenere da sotto') riconduce immediatamente ad un'idea di mantenimento, quasi un aver cura di (sia in senso letterale che in senso metaforico).

Detto questo, per mettere a fuoco i termini del problema e le diverse prospettive (non disciplinari ma valoriali) possiamo porre una semplice e cruciale domanda: "chi/che cosa sostiene chi/che cosa?". Ovvero, è l'umanità che sostiene (gestisce / si prende cura) il pianeta, le risorse, i sistemi naturali, oppure è la natura a sostenere l'uomo e le sue attività? Questa è una domanda che sovente poniamo ai nostri studenti per farli riflettere e mettere in evidenza punti di vista, conoscenze e sistema di valori ugualmente legittimi. Le visioni si collocano in un continuum fra due posizioni estreme; vi sono coloro che chiaramente indicano l'umanità come soggetto e l'ambiente come complemento oggetto ("*Il soggetto è l'uomo che deve cercare di sostenere i diversi problemi ambientali a cui è sottoposto ogni giorno*", oppure "*Chi ha le maggiori competenze, istituzioni ed enti, sostiene l'ambiente e pensa al futuro*") e coloro, all'altro estremo, che riconoscendo una totale dipendenza delle comunità umane dai sistemi naturali, indicano la nostra specie come ciò che l'ambiente dovrebbe essere in grado di sostenere ("*Per sostenibilità intendo qualche cosa che l'ambiente possa sostenere o supportare in rapporto alle azioni soprattutto dell'uomo*", oppure "*l'ambiente sostiene se stesso e l'uomo*")⁶.

Notate che c'è molto antropocentrismo in tutto ciò, in entrambe le visioni estreme, dal momento che il concetto di sostenibilità è necessariamente qualcosa che riguarda il nostro rapporto con l'ambiente. Vi sono poi risposte che si collocano in posizioni intermedie rivelando concezioni secondo le quali l'umanità è in una relazione di interdipendenza con le altre forme di vita e con l'ambiente fisico chimico ("*L'ambiente e l'umanità si sostengono reciprocamente*"). Questa interdipendenza fa dunque pensare a un reciproco sostegno.

⁴ Daly H. E. *Beyond Growth. The economics of sustainable development*, Beacon Press, Boston, 1996. Trad. It di Dalmazzone S. e Garrone G. *Oltre la crescita. L'economia dello sviluppo sostenibile*, Edizioni di Comunità, 2001.

⁵ Sachs W. e Santarius T. (a cura di). *Per un futuro equo. Conflitti sulle risorse e giustizia globale. Un report del Wuppertal Institut*, trad. di P. Olivieri, Feltrinelli, Milano, 2007.

⁶ Marchetti D. *Formazione alla Sostenibilità dei formatori. Verso il superamento della frammentarietà delle conoscenze scientifiche. Tesi di Dottorato in Ricerca Didattica svolta nell'ambito della Scuola di Dottorato in biologia evolutivistica e conservazione della biodiversità – Dipartimento di biologia animale e dell'uomo, Università degli Studi di Torino, ottobre 2008.*

Perché può essere interessante tutto ciò? Le due posizioni estreme portate alle estreme conseguenze ci svelano due modelli di pensiero e due approcci nella risoluzione dei problemi entrambi semplicistici (oltre che inconciliabili e in conflitto) e profondamente pericolosi in quanto de-responsabilizzanti. Da un lato la visione tecno-centrica (la sostenibilità tecnologica) ovvero l'idea che il progresso tecnoscientifico, dopo aver determinato il problema, possa essere oggi ciò a cui principalmente dobbiamo rivolgerci per risolverlo, in un'ottica che continua ad essere quella di dominio e controllo sulla natura. Questo approccio è pericoloso perché ci rende estranei al problema, ci deresponsabilizza, ci induce a delegare la risoluzione del problema ai soli esperti, o alla politica, o alle istituzioni. Dall'altro lato invece la visione geocentrica che pensa alla specie umana, al pari delle innumerevoli altre, ovvero ad una specie che abita la Terra in modo transitorio, ed è destinata a scomparire, lasciando spazio ad altre forme di vita che emergeranno nel grande processo dell'evoluzione. Inutile dire che anche questo approccio deresponsabilizza, blocca l'azione ed evita di prendere in considerazione gli effetti che il nostro impatto sulla terra ha e avrà in termini di sofferenza umana e perdita della biodiversità.

Un problema epistemologico di fondo

L'approccio tecnocentrico è quello che porta alla cosiddetta Sostenibilità dei mezzi ovvero, ciò che si persegue dal punto di vista delle strategie in azione è un uso più razionale delle risorse ambientali (l'efficienza!) all'interno degli stessi modi di vita e di produzione della società odierna. Questa idea è sicuramente influenzata da un certo modo di intendere la scienza, e quindi il ruolo che gli scienziati possono svolgere nei processi decisionali che hanno a che fare con le problematiche socio-ambientali. Su questo, a nostro modo di vedere, esiste un problema epistemologico di fondo. Nonostante il mondo scientifico sia sempre più lontano da un'idea di scienza certa, oggettiva, imparziale (e perciò immediatamente applicabile alla sfera decisionale, politico-normativa) questo immaginario è ancora profondamente radicato nella nostra cultura. E' proprio questo immaginario che per esempio viene avvalorato nei libri di testo. Io mi occupo di formazione primaria e i libri di testo di questo ordine di scuola sempre ci propongono la figura dello scienziato in modo stereotipato, come colui (mai colei!) che in laboratorio maneggia provette e seguendo un protocollo ben preciso arriva a confermare o a rigettare le proprie ipotesi. Nei libri di testo degli ordini scolastici superiori la scienza viene presentata in maniera certo un po' più complessa, ma ciò che comunque passa nella maggioranza dei casi è l'idea di un'istituzione sociale indipendente che usa criteri obiettivi per determinare quale conoscenza può essere considerata valida in una certa situazione, e che quindi può arrivare alla fine a "dire la verità al potere".

Tutto ciò determina un'idea di sapere scientifico in cui dominano le categorie di pensiero (spesso compresenti) descritte da questi due autori⁷ :

1. Il realismo ingenuo: la conoscenza scientifica è la riflessione di cose così come esse sono davvero.
2. L'empirismo fiducioso: tutta la conoscenza scientifica deriva direttamente ed esclusivamente dall'osservazione dei fenomeni.
3. Lo sperimentalismo credulone: l'esecuzione di esperimenti rende possibile la verifica conclusiva di ipotesi.
4. L'idealismo cieco: lo scienziato è un essere completamente disinteressato e oggettivo.
5. L'eccessivo razionalismo: la scienza ci porta gradualmente più vicini alla verità.

La Scienza Post-Normale

Cosa c'è che non funziona in questo modo di pensare e cosa c'entra tutto ciò con la sostenibilità e l'integrazione dei saperi? La sostenibilità chiama in causa problemi che sono per loro natura complessi, problemi in cui l'osservatore è interno al sistema e scienza e tecnica partecipano al problema stesso.

Nella complessità l'approccio riduzionista, che è quello che 'spezzetta' la realtà e la analizza in ogni singola parte, non è più sufficiente. I cosiddetti problemi ambientali includono saperi che provengono da ambiti scientifici molto differenti, problemi per i quali ogni disciplina entra in gioco analizzando un singolo aspetto nella sempre più evidente consapevolezza dei propri limiti, nella consapevolezza che nessun approccio in sé porterà alla comprensione del sistema intero. La complessità dunque come nuovo modo di guardare alla realtà (che in quanto tale non è né semplice, né complessa) che mi piace presentare attraverso questa frase tratta dall'introduzione di un famoso e vecchio libro: "*Microscopio o telescopio. Le parole evocano le grandi esplorazioni della scienza verso l'infinitamente piccolo e verso l'infinitamente grande. Ci confrontiamo oggi con un altro infinito: l'infinitamente complesso. Ci serve uno strumento prezioso, come lo furono il microscopio ed il telescopio per la conoscenza scientifica dell'universo, ma destinato questa volta a tutti*

⁷ Nadeau R. & Desautels J. Epistemology and the teaching of science. National Science Council of Canada, Ottawa, 1984

coloro che tentano di capire il senso ed il posto della loro attività. Dai sommi responsabili della politica, della scienza e dell'industria ad ognuno di noi. Chiamerò questo attrezzo macroscopio⁸.

Mi piace presentare così il concetto di complessità anche perché la frase è in sintonia con quest'altra che ho trovato recentemente e che ci può servire invece per introdurre il concetto di ignoranza: *"Più risposte, più domande. Telescopi e microscopi hanno ampliato non solo ciò che sapevamo, ma anche ciò che non sapevamo. Ci hanno permesso di spiare nella nostra ignoranza, così anche se la nostra conoscenza aumenta esponenzialmente i nostri interrogativi aumentano ancora più rapidamente⁹.*

Man mano che la ricerca scientifica procede si amplia sia la nostra conoscenza, sia il campo dell'ignoranza. Lo studio dei sistemi complessi è caratterizzato da una condizione di radicale incertezza e da una pluralità di prospettive. Per questo la scienza, invece di portarci a risultati certi ed esclusivi, capaci di farci prendere le decisioni 'giuste', ci propone molteplici interpretazioni, spesso in contraddizione tra loro, che impongono di confrontarci con livelli sempre più alti di incertezza prima di assumere qualsiasi decisione. Partendo dalla considerazione che sempre più la scienza viene interpellata per risolvere problemi reali, in cui *i fatti sono incerti e i valori in conflitto, la posta in gioco è alta e le decisioni urgenti¹⁰*, Silvio Funtowicz e Jerry Ravetz hanno introdotto il concetto di "Scienza Post- Normale"¹¹, utile per affrontare in modo razionale problemi in cui entrano in gioco complessità e ignoranza.

POST- NORMAL SCIENCE - Environmental Policy under Conditions of Complexity Link: <http://www.nusap.net/sections.php?op=viewarticle&artid=13>

In queste condizioni, i sistemi di validazione della conoscenza tipici della scienza moderna sono messi in discussione e la ricerca richiede un nuovo approccio metodologico: non si cerca più una dimostrazione, ma un dialogo; l'attività di ricerca prevede che non solo gli esperti, ma una comunità estesa di pari sia coinvolta e legittimata a portare le proprie conoscenze che si integrano proprio nell'azione. In questo contesto assumono rilevanza anche i saperi locali/tradizionali, provenienti da conoscenze esperienziali, sedimentate nel tempo e nelle diverse culture. Le conoscenze qualitative, non scientifico-disciplinari, diventano utili strumenti di dialogo in un processo aperto e democratico di risoluzione dei conflitti e di presa di decisioni. La scienza post normale legittima dunque il dialogo interdisciplinare, l'integrazione dei saperi anche in termini di transdisciplinarietà ovvero di reale cooperazione tra approcci diversi¹².

La quarta E – Educazione

A questo punto credo sia evidente la rilevanza delle riflessioni fatte per l'educazione. Esiste quindi una quarta E, ovvero la prospettiva educativa, che mi piace presentare attraverso questa vignetta che da anni orienta le mie riflessioni. Credo davvero che rendere le persone consapevoli d'essere parte del problema¹³ sia "il" problema, o per lo meno sia uno degli obiettivi prioritari dell'educazione alla sostenibilità (ESS), e dunque l'obiettivo che completa e integra gli obiettivi alla sostenibilità evidenziati poc'anzi.

Questo significa sostanzialmente far riflettere e creare consapevolezza circa quei fili che legano il nostro essere e il nostro agire quotidiano con il sistema globale del presente e del futuro. Ci sono a mio modo di vedere alcuni concetti chiave che possono guidare questa riflessione e che troppo spesso rimangono impliciti, anche nei processi educativi che tendono a promuovere la sostenibilità. Sono tutti non a caso strumenti concettuali sovra disciplinari, che nascono dal dialogo fra le discipline e dall'integrazione dei saperi: sistema (aperto/chiuso), locale/globale, interdipendenza, limite/confine, resilienza, complessità, ...

⁸ 8J. De Rosnay, Le macroscopie. Vers une vision globale, Edition du Seuil, Paris, 1975. Trad. it., Il macroscopio. Verso una visione globale, Dedalo, Bari, 1978.

⁹ Kelly K. The Expansion of Ignorance.

http://www.kk.org/thetechnium/archives/2008/10/the_expansion_o.php. Sito visitato nel giugno 2009

¹⁰ S. Funtowicz e J. Ravetz, Science for the post normal age, in «Futures», 25, 7, 1993, pp. 739-755

¹¹ Essi utilizzano il termine di 'post-normale' per sottolineare la differenza rispetto a quell'insieme di metodologie e pratiche

che Kuhn (in un noto testo del 1962, La struttura delle rivoluzioni scientifiche) identificava come scienza normale.

¹² Elena Camino, Laura Colucci-Gray, Manuela Pinna. Comunicare la scienza: chi? come? in che modo?

Per

un'educazione scientifica consapevole dei risvolti epistemologici, Culture della Sostenibilità, Franco Angeli, No5, 2009

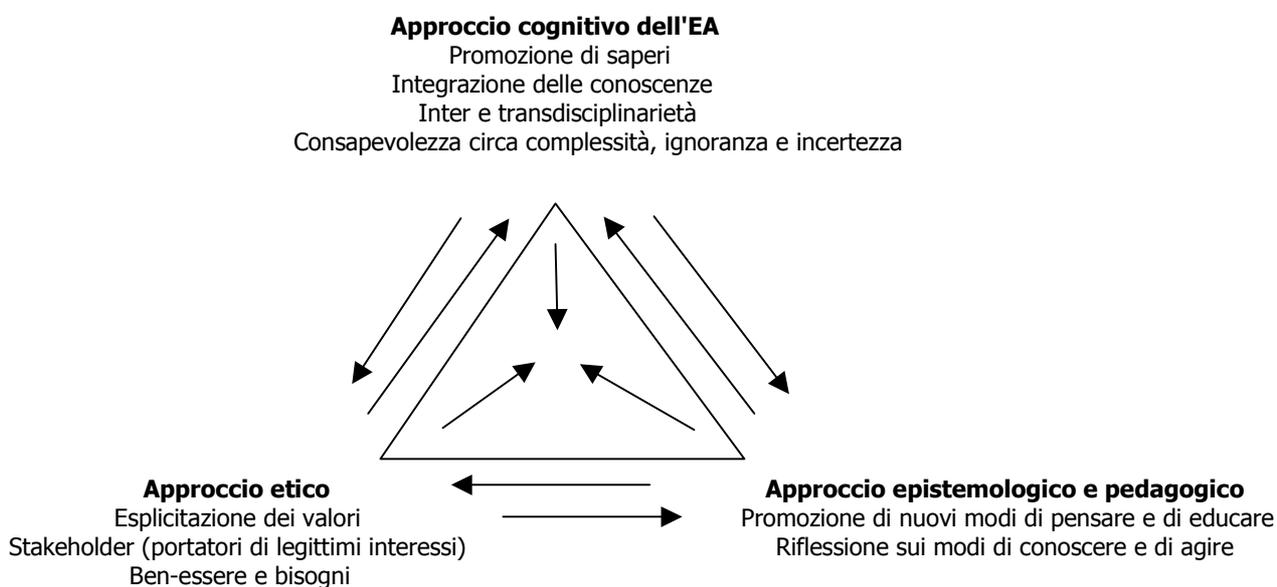
¹³ Sterling S. A Baker's Dozen-towards changing our "loaf". The Trumpeter Vol. 18, No. 1, 2002.

Per concludere è bene comunque chiarire che i processi educativi non necessitano solo di integrazione dei saperi. L'approccio cognitivo, la prospettiva inter e transdisciplinare è solo una delle 'tre gambe dello sgabello' dell'EA¹⁴.

La seconda gamba è quella dei valori, che vanno finalmente esplicitati. Con ciò non intendo parlare del 'valore dell'ambiente', che in quanto tale non ha alcun bisogno di essere reso esplicito. Visto in questo modo infatti ricadremmo nella solita logica dualistica che ci porta a dire che esiste 'il problema ambientale' e poi esistiamo noi che siamo chiamati a risolverlo. Esplicitare i valori all'interno dei processi educativi significa, a mio modo di vedere, far emergere le diverse visioni del mondo che sottostanno ai diversi modi di porre il problema, e ai diversi legittimi interessi in gioco.

Infine la terza prospettiva da integrare nell'EA o, se preferite, nell'ESS, è quella epistemologica e pedagogica che ci porta a riflettere sui nostri modi di pensare, sul nostro modo di costruire conoscenza, e sul nostro modo di porre i problemi e agire per risolverli.

Anche sull'integrazione di questi tre approcci sarebbe importante lavorare!



¹⁴ Perazzone A., Bertolino F., Educare all'ambiente tra saperi e valori, Sherwood. Foreste ed alberi oggi, pp.5- 8, Vol. 114, 2005.

Bertolino F., Messina M. , Perazzone A., Salomone M. Reti relazionali e mappe concettuali dell'educazione ambientale nell'università italiana, Culture della Sostenibilità, pp.61- 86, Vol. 2, 2007.

Approfondimenti bibliografici

- Beringer A. Adomssent M. *Sustainable university research and development: inspecting sustainability in higher education research*, Environmental Education Research, Vol. 14, No 6, pp. 607-623(17), 2008
- Bocchi G. & Ceruti M. *Educazione e globalizzazione*. Raffaello Cortina Editore, Milano 2004
- Camino E., Colucci-Gray L. Pinna M. *Comunicare la scienza: chi? come? in che modo? Per un'educazione scientifica consapevole dei risvolti epistemologici*, Culture della Sostenibilità, Franco Angeli, No5, 2009
- Camino E., Barbiero G., Perazzone A., Colucci-Gray L. *Linking research and education to promote an integrated approach to sustainability*. In W. L. Filho, Handbook of Sustainability Research, Peter Lang Europaischer Verlag Wissenschaften, Frankfurt, pp.535-561, 2005
- Camino E., Guarneri V. & Battaglia M. *Università ponte tra scienza e società? Percorsi critici: educazione e divulgazione*. Culture della sostenibilità, anno 1 n.ro 1, Franco Angeli Editore, 2007.
- Cash D. W., Clark W. C., Alcock F., Dickson N. M., Eckley N., Guston D. H., Jäger J., Mitchell R. B. *Knowledge systems for sustainable development*. PNAS, 100:8086-8091, 2003
- Clark W. C., Crutzen P. J., Schellnhuber H.J. *Science for Global Sustainability: Toward a New Paradigm*. CID Working Paper No. 120, 2005
- Clark W.C. *Sustainability Science: A room of its own*. PNAS, 104:1737-1738, 2007
- Colucci Gray L., Camino E. & Barbiero G. *From scientific literacy to sustainability literacy: an ecological framework for education*. Science Education 90 (2), 227-252, 2006
- Gray D., Colucci-Gray L., Camino E. (edited by), *Science, Society and Sustainability. Education and Empowerment for Uncertain World*. New York, Routledge, 2009
- Edwards A.R., *The Sustainability Revolution – portrait of a paradigm shift*. New Society Publishers, 2005.
- Funtowicz S e Ravetz J. *Science for the post normale age*. Futures 25, 7; 739 – 755, 1993
- Funtowicz S. *Post-Normal Science. Science and Governance under Conditions of Complexity*. Environment Preservation. 17, pag. 64, 2002
- Funtowicz S., Ravetz J. *Science for the Post-Normal Age*. Futures 25 (7), 735-755, 1993
- Gallopin G. *Sustainable development: epistemological challenges to science and technology*. Background paper prepared for the Workshop on "Sustainable Development: Epistemological Challenges to Science and Technology", ECLAC, Santiago de Chile, 13 – 15, 2004
- Gallopin G.C., Funtowicz S., O'Connor M., Ravetz J. *Science for the 21st century. From social contract to the scientific core*. Int. Social science Journal, 53, (168), 219-231, 2001
- Guimarães Pereira A. *Post-normal relationships between science and society: implications for public engagement*. In Science, Society and Sustainability: Education and Empowerment for an Uncertain World. Routledge, 2009
- Klein J.T. *Prospects for transdisciplinarity*. Futures Vol.36, No.4, 515-526, 2004
- Marchetti D. *Formazione alla Sostenibilità dei formatori. Verso il superamento della frammentarietà delle conoscenze scientifiche*. Tesi di Dottorato in Ricerca Didattica svolta nell'ambito della Scuola di Dottorato in biologia evolutiva e conservazione della biodiversità – Dipartimento di biologia animale e dell'uomo, Università degli Studi di Torino, ottobre 2008.
- Polk M., Knutsson P. *Participation, value rationality and mutual learning in transdisciplinary knowledge production for sustainable development*. Environmental Education Research, Vol. 14, No 6, pp. 643-653(11), 2008
- Sarewitz, D. *How science makes environmental controversies worse*. Environ. Sci. Policy 7, 385-403, 2004
- Wackernagel M. et al. *Tracking the ecological overshoot of the human economy*. PNAS Vol. 99, No. 14, 9266-9271, 2002

**Dall'educazione ambientale all'educazione alla sostenibilità: un impegno mondiale.
Cosa possiamo conservare e cosa deve cambiare**

Michela Mayer – Comitato Scientifico per il Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, Commissione Italiana Unesco

Michela Mayer, ricercatrice, membro del Comitato scientifico per il decennio per l'educazione allo sviluppo sostenibile della commissione italiana UNESCO. Ha condotto ricerche nazionali ed internazionali sulle caratteristiche di qualità dell'educazione ambientale ed alla sostenibilità.

Cosa significa per un educatore, per un maestro, passare dall'educazione ambientale all'educazione allo sviluppo sostenibile? Quanto delle riflessioni che abbiamo fatto negli ultimi 20 anni in Italia costituisce una ricchezza a cui fare continuamente riferimento e cosa occorre necessariamente modificare? Quanto di quello che viene proposto internazionalmente fa già parte della nostra cultura di educatori e di educatori ambientali?

Il posto in cui siamo riuniti non è un luogo qualunque: a Pracatinat negli anni '90 si è svolto uno dei primi incontri di riflessione su quello che poteva significare Educazione Ambientale in Italia, un incontro da cui sono nate le proposte e le azioni non solo della rete nazionale In.F.E.A. di cui tutti facciamo parte, ma di molte associazioni, centri, insegnanti che in questi anni sono passati dalla teoria alla pratica. Nella prima sperimentazione della rete l'Istituto in cui lavoravo, il CEDE ora INVALSI – Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema dell'Istruzione - è stato incaricato di un Osservatorio sulle Ricerche e sulle Metodologie per l'Educazione Ambientale (ORMEA) e questo mi ha permesso di avere un'idea generale non solo di quello che succedeva in Italia, ma anche di quello che succede in altri paesi.

Il mio contributo vuol essere allora quello di una persona 'ponte': tra paesi e modi diversi di intendere l'educazione ambientale, ma anche tra approcci diversi – scientifici, economici o educativi – alla sostenibilità, tra interessi diversi, istituzionali o individuali.

Cominciamo allora a riflettere su cosa è stato 'educazione ambientale' e cosa vuole essere 'educazione alla sostenibilità'. In Italia, e soprattutto qui a Pracatinat, abbiamo concordato da tempo sul fatto che l'educazione ambientale non possa esser ridotta all'educazione naturalistica, anche perché, purtroppo, conoscere un ambiente, un organismo, non è sufficiente per essere consapevole del 'proprio ruolo' per la sua sopravvivenza, né può influire molto sui comportamenti. Dobbiamo allora affrontare il tema della sostenibilità e partire da questo per guardare l'ambiente.

Ma cosa significa sostenibilità? La risposta è ancora vaga e corrisponde più ad un'utopia che ad una definizione. La Commissione Parlamentare per l'Ambiente della Nuova Zelanda (2004) ha scritto in un suo volume: "Come accade per molti altri concetti, come quelli di equità o di giustizia, la sostenibilità può essere sia la meta, dove stiamo cercando di arrivare, sia il viaggio, in cui la strada da fare non è fissata in anticipo". Cosa significa "umanità sostenibile"? E' possibile immaginarla? Abbiamo le regole adatte per rendere una città sostenibile o forse le città stesse non dovrebbero più esistere? Il fatto è che è la prima volta che si affaccia alla ribalta la necessità di un mondo sostenibile. L'umanità, per la prima volta, è costretta ad interrogarsi sulla propria possibilità di sopravvivenza non solo nei secoli, ma nei millenni futuri.

Come ama ripetere Boris Zobel, citando Antonio Machado "Caminante, no hay camino, se hace camino al andar", cioè "Viaggiatore, non esiste un sentiero, la strada la fai tu andando", dobbiamo immaginare e costruire noi stessi la strada: e questo è lo scopo dell'educazione alla sostenibilità.

Ma come si costruiscono strade attraverso l'educazione?

Un primo strumento sono le parole, non solo quelle che scegliamo di usare, ma quelle che la gente usa comunemente e sulle quali un educatore deve fermarsi a riflettere: le parole sono indizi di cambiamento del significato. Attraverso le parole si costruiscono mondi. Chi ha letto "Le vie dei Canti" di Bruce Chatwin sa che gli indigeni australiani pensano che si debba cantare il mondo con regolarità: se non lo si canta, il mondo sparisce. Ed effettivamente gli uomini costruiscono con le loro parole i significati da dare al mondo, e il mondo in cui stiamo vivendo adesso, quello dei giovani di oggi, non è quello dei nostri nonni, ma nemmeno quello di quando noi eravamo piccoli. E questo non solo per il progresso tecnologico, o perché abbiamo internet, ma perché le parole hanno cambiato di significato, anche se non ce ne accorgiamo e continuiamo ad usare la parola come l'abbiamo imparata.

Riflettiamo ad esempio sulla parola 'globalizzazione': lo slogan di Legambiente di alcuni anni fa era "pensare globalmente, agire localmente" e globale aveva il senso di complesso, olistico. Adesso globalizzazione è quasi una parolaccia, sinonimo di "mercato selvaggio", di 'perdita di occupazione' di 'problemi di sicurezza'...

Ma se passiamo alla parola 'pace' non va certo meglio: non ci sono quasi più guerre ma solo 'missioni di pace'. Cosa significa "pace" per un bambino che è chiamato a rispettare un minuto di silenzio per i morti in missione di pace?

Che cosa significa 'libertà'? In una società 'liberista' tutti i limiti sembrano essere posti 'off limits', e la libertà è vista soprattutto come libertà "in negativo", come libertà da restrizioni, e non come effettiva possibilità di essere, agire e intervenire nella società (Bauman, 2000). La libertà individuale corrisponde sempre a una scelta tra possibilità offerte, che non potranno mai comprendere tutte le scelte possibili perché dipendono da quello che è disponibile e dalle regole di comportamento che sono implicitamente o esplicitamente adottate.

Cosa imparano i nostri ragazzi della libertà? Confinati e limitati fino ai 13 anni, diversamente da quasi tutti gli altri paesi europei, non possono tornare da soli a casa da scuola perché contro legge (così come non esiste in nessuna altra scuola elementare d'Europa il divieto di festeggiare compleanni o altro con prodotti fatti in casa). Improvvisamente tra i 14 e i 15 anni si ritrovano 'liberi' da quegli ostacoli, ma senza aver mai potuto imparare ad usare quella libertà, ad averne la responsabilità.

Pensiamo ora alla parola 'qualità': si pretende di misurare qualcosa che per definizione non è misurabile, che non vuole essere oggettivo ma rivolgersi alle soggettività.

Riflettere sulle parole è allora fondamentale, soprattutto su quelle che usiamo quotidianamente quando cerchiamo di educare alla sostenibilità - cittadinanza, democrazia, partecipazione - per renderci conto dei significati che gli altri gli attribuiscono, per utilizzarle in maniera critica e consapevole.

Discutiamo allora anche la parola 'sostenibilità'. Sappiamo che "Sviluppo sostenibile" è un ossimoro, formato da due termini che si contraddicono: uno 'sviluppo', se quantitativo, non può continuare indefinitamente e tanto meno essere sostenibile. Più interessante è notare che siamo ormai abituati agli ossimori: "realtà virtuale", "qualità totale", ... fanno ormai parte del nostro linguaggio quotidiano, e non ci stupiscono più. Forse il nostro pensiero sta diventando più complesso e rifiutiamo la logica Aristotelica o forse siamo ormai abituati all'idea che si possa far passare una cosa per un'altra.

Una concezione di "sviluppo" come crescita non può allora essere accettata, ma anche quella di "sostenibile" è ambigua come spiegava prima la prof.ssa Perazzone. Chi sostiene cosa? Se è l'ambiente a dover sostenere lo sviluppo umano, è 'educativo' guardare all'ambiente solo come riserva di risorse? Anche decidere di parlare di 'sostenibilità' - o di 'decrecita felice' - è rischioso se l'idea che cerchiamo di fare passare è quella della rinuncia, del sacrificio. Di nuovo è importante fare attenzione alle parole utilizzate: educare vuol dire guardare alla sostenibilità anche dal punto di vista di chi riceve il messaggio e mettere in primo piano chi ascolta, e quello che capisce delle nostre parole.

Propongo allora una definizione, che mette al centro il processo di apprendimento e che è stata proposta ed utilizzata spesso in Inghilterra:

'Lo sviluppo sostenibile è quel processo di apprendimento sociale necessario per costruire un futuro responsabile ed ecologicamente sensato, tale che possa essere continuato indefinitamente senza che si indebolisca da solo' (Foster, 2002).

Giustamente lo sviluppo sostenibile è definito come un processo di apprendimento sociale, che avremo raggiunto quando la società si sarà sviluppata qualitativamente, cioè quando avrà appreso come costruire un futuro responsabile ed ecologicamente sensato.

Una definizione simile la troviamo nella strategia UNECE (United Nations Economic Commission for Europe: la commissione economica delle Nazioni Unite per l'Europa) per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile, che l'Italia si è impegnata formalmente (a Vilnius nel 2005) ad applicare:

"Lo sviluppo di una società sostenibile dovrebbe essere visto come un continuo processo di apprendimento, che esplori argomenti e scelte difficili, dove risposte e soluzioni appropriate potrebbero cambiare con la crescita dell'esperienza' per il quale serve una educazione che fornisca 'capacità critica, maggiore consapevolezza e forza per esplorare nuove visioni e concetti e per sviluppare metodi e strumenti nuovi".

L'educazione alla sostenibilità quindi non consiste in fornire altra informazione, ma nel rendere i giovani, i cittadini, capaci di apprendere e di cambiare: non solo se stessi, ma anche gli altri.

Per riuscire a cambiare il proprio punto di vista è però prima necessario 'vederlo'. Marianella Sclavi nel suo libro "Esplorare mondi possibili" (2002) scrive "Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista devi cambiare punto di vista".

Un esercizio per rendersi conto di come spesso agiamo seguendo punti di vista di cui non siamo consapevoli è quello dei 'nove punti' proposto nel libro "Change" (Watzlavick, Weakland & Fisch, 1970) e ripreso anche da Marianella Sclavi.

Per Watzlavick e i suoi collaboratori esistono due tipi di cambiamento:

- il "Cambiamento 1", che è un cambiamento all'interno di una 'cornice', di un insieme predefinito di regole implicite o esplicite;
- il "Cambiamento 2", che è un cambiamento di cornice, di regole del gioco.

Molto spesso non vediamo i limiti e i confini che vincolano i nostri comportamenti, e altrettanto spesso ci imponiamo dei vincoli che non esistono, dai quali potremmo uscire tranquillamente, ma che fanno parte della nostra cultura. Se vogliamo uscire dalle nostre cornici dobbiamo essere consapevoli di averle! Un cambiamento verso la sostenibilità è un cambiamento di 'cornice': dobbiamo riconoscere di dover abbandonare le vecchie regole di vita per provare a costruirne di nuove.

Ci sono regole ad esempio che ci riguardano come educatori ma che dovremmo cominciare a discutere: una è quella che "insegnare sia fornire le risposte giuste".

Heinz von Foerster, uno dei padri della cibernetica, notava come gli studenti arrivassero a scuola come imprevedibili macchine non banali. Lui sosteneva infatti che nel mondo potessero essere riconosciute macchine banali e macchine non banali. Una macchina è banale quando ad un determinato input corrisponde un output chiaramente definito; se manca l'output la macchina è rotta: così un forno a microonde si accende, una macchina parte, un cancello automatico si chiude. Esistono però anche 'macchine non banali' e sono quelle per le quali a uno stesso input possono corrispondere diversi output: un gatto, un albero, un bambino, non sono quasi mai completamente prevedibili. Quando i bambini arrivano a scuola sono tutti imprevedibili macchine non banali, e infatti se si pone una domanda (input) emergono moltissime risposte (output). Il problema è che si pensa che il fine della scuola sia di ottenere da tutti le stesse risposte e trasformare quindi gli studenti in macchine banali.

Educare - e soprattutto educare alla sostenibilità - non è insegnare a dare risposte, ma a farsi domande e mantenere l'originalità, l'imprevedibilità degli individui. Conoscere le risposte che sono state trovate alle domande del passato è uno degli obiettivi dell'educazione, ma ancora più importante è mantenere la capacità di fare domande e domande nuove. Galileo, Newton, Darwin, tutti i grandi scienziati hanno fatto fare dei passi avanti alla scienza non perché hanno trovato le risposte alle domande che allora le persone colte si ponevano, ma perché hanno cambiato le domande. Il vero problema dell'attuale stato della nostra civiltà è che abbiamo smesso di farci delle domande: porsi le questioni giuste è ciò che fa la differenza tra affidarsi al fato e perseguire una destinazione, tra la deriva e il viaggio (Bauman, 2001).

L'ansia dei risultati e di completare i programmi - e spesso, più che i programmi, i libri di testo enciclopedici - ostacola il lavoro degli insegnanti e impedisce di esplorare le relazioni e di rispettare i tempi educativi e biologici.

Partecipazione e cura, manutenzione e complessità, flessibilità e ridondanza, dovrebbero essere non solo parole, ma modalità per costruire l'educazione, più di 'efficacia' o di 'competitività'. Sovraffollati di informazioni i nostri ragazzi non riescono più a ragionare su quello che viene loro insegnato e spesso imparano a memoria. Dall'indagine PISA del 2006 emerge proprio che la competenza nella quale i ragazzi italiani sono più deboli è quella dell'argomentare, del 'tirare conclusioni basate sui fatti'.

Come le scuole vedono l'educazione alla sostenibilità? Abbiamo fatto una ricerca, all'interno della rete internazionale ENSI e del progetto europeo SEED, sulle scuole che lavorano per lo sviluppo sostenibile per cercare di capire quale fosse la loro 'immagine' di futuro sostenibile, dei processi di insegnamento e apprendimento necessari, dello sviluppo di una scuola che voglia impegnarsi sul fronte della sostenibilità (Mayer, Mogensen, Varga, 2008). Abbiamo raccolto dati in 13 paesi (11 europei + Australia e Corea), e abbiamo costruito degli 'scenari' che ci permettessero di interpretare i dati raccolti e che sono riportati nella tabella che segue.

SCENARI DI SCUOLE PER UNO SVILUPPO SOSTENIBILE	Uno scenario 'tecnologico'	Uno scenario 'ecologista'	Uno scenario 'sociocritico'
Quale immagine di futuro sostenibile?	Un futuro che guarda allo sviluppo scientifico e tecnologico	Un futuro che guarda a una nuova relazione con la natura	Un futuro che guarda al cambiamento sociale
Quale immagine dei processi di insegnamento apprendimento?	L'insegnamento come trasferimento di informazioni e strategie corrette	L'apprendimento come sfida individuale, l'insegnamento come processo di facilitazione	L'apprendimento come processo sociale, l'insegnamento come introduzione al dialogo democratico
Quale immagine di Sviluppo per la Scuola?	La scuola come impresa rispettosa dell'ambiente	La scuola come una famiglia	La scuola come una comunità di ricerca educativa

Un primo scenario è quello tecnologico: per le scuole che implicitamente scelgono questo scenario (molte scuole, soprattutto superiori) un futuro sostenibile è un futuro in cui scienza e tecnologia hanno risolto le contraddizioni dello sviluppo attuale. Di conseguenza insegnare significa trasferire informazioni corrette e gli insegnanti devono essere aggiornati. La scuola e le istituzioni quindi, devono essere coerenti ed applicare le procedure e le tecnologie necessarie per un uso delle risorse rispettoso dell'ambiente: la scuola è un'impresa certificata nella sua qualità ambientale.

Un secondo scenario è quello 'ecologista', perseguito da molte scuole dell'obbligo. Per queste scuole il futuro deve essere caratterizzato dal recupero delle relazioni tra uomo e natura. L'attuale sviluppo insostenibile è causato dalla perdita di relazione con il pianeta. Anche l'apprendimento deve essere naturale, un po' alla Rousseau, e dare spazio alle emozioni ed all'espressione delle individualità. La responsabilità dell'insegnante è proporre dei contesti facilitanti che permettano al bambino di svilupparsi da solo. Il bambino per sua natura rispetta l'ambiente, sa capire qual è il bene e qual è il male. La scuola è una famiglia, o una rete ecologica, in cui tutti hanno un loro ruolo e vengono accettati.

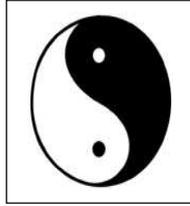
Un terzo scenario è quello 'sociocritico' che pone al centro il cambiamento sociale. Senza un cambiamento consapevole degli stili di vita, delle visioni di progresso illimitato propri di questa società, lo sviluppo sostenibile non è possibile. Sono poche le scuole incamminate in questa direzione e per loro l'apprendimento e l'insegnamento sono innanzitutto modelli di processo sociale e scuole di democrazia. I conflitti non vanno evitati, ma affrontati imparando a discuterli anche quando non si possono risolvere. La scuola cerca di diventare una comunità di ricerca in cui non ci sono soluzioni pronte per l'uso, ma problemi da costruire assieme.

Tutti questi tre scenari sono interessanti e anche se l'ultimo è particolarmente intrigante, in realtà le visioni che propongono sono complementari: è importante conoscere e indirizzare la scienza e la tecnologia, così come è importante costruire legami profondi con la natura e con il pianeta, e imparare a muoversi fiduciosi in una società democratica e pluralista.

Due autori inglesi, Paul Vare e William Scott, sottolineano la necessità di visioni complementari nell'educazione allo sviluppo sostenibile, rinunciando alla pretesa di cambiare tutto e subito. Per Vare e Scott le visioni si riducono sostanzialmente a due:

- la prima visione, che gli autori chiamano Educazione per lo Sviluppo Sostenibile (ESS 1), vuole promuovere nelle scuole e attraverso esse, quei cambiamenti di comportamento necessari per una riduzione dei consumi e per un uso responsabile delle risorse;
- la seconda visione, chiamata Educazione come Sviluppo Sostenibile (ESS 2), considera la vera sfida dello sviluppo sostenibile rivolta ai processi di apprendimento e alla possibilità di costruire capacità critiche, di esplorazione creativa di nuove idee, di riflessione sui valori.

Anche queste due visioni non sono ovviamente contrapposte anzi, come sottolineano gli autori, sono complementari e indispensabili l'una all'altra. Come nella rappresentazione del concetto cinese di 'Yin e Yang', ognuna contiene in seme l'altra, e ognuna può e deve dare impulso all'altra.



L'educazione alla sostenibilità è allora, come lo sviluppo sostenibile, qualcosa ancora da costruire, che possiamo intuire e nella quale sappiamo individuare delle direzioni, ma che ancora non possiamo definire completamente.

Anche se non abbiamo una mappa precisa di quello che dovrebbe essere, possiamo però individuare alcune delle direzioni in cui dobbiamo andare a cercare; come nelle mappe del '500, abbiamo dei territori già esplorati e di cui conosciamo le potenzialità, e nuovi territori, ancora in parte inesplorati – quelli in cui era scritto 'hic sunt leones' – che dobbiamo imparare a conoscere.

Cerchiamo allora insieme, come educatori e come ricercatori, quali siano alcuni dei nuovi territori che una educazione, che si nutre di ricerca, dovrebbe esplorare.

Un primo territorio è quello dove abita il pensiero complesso.

Il territorio è stato esplorato dall'alto, a volo di uccello, ma cosa significa invece sul terreno concreto dell'educazione? Ancora oggi imparare significa soprattutto semplificare: la realtà, il problema, la domanda. Ma se la scienza moderna è nata dalla capacità di ridurre un problema complicato ad una somma di problemi semplici, questo non sempre è permesso, e spesso ridurre significa sostituire un problema con un altro. Per adottare un pensiero complesso occorre cambiare la nostra maniera di vedere il mondo, riconoscere e mettere in discussione le nostre regole implicite, per diventare esploratori di mondi possibili. Esplorare altri mondi fa sentire a disagio, ma il pensiero complesso consiste anche nell'imparare ad accettare questo disagio, a riconoscere che facciamo parte del sistema e ne siamo implicati, e che i fatti non sono realtà, ma punti di vista perché dipendono a loro volta dalle nostre visioni del mondo. Non è semplice cambiare le regole, la percezione del problema e della realtà - ad esempio, si pensi ad un quadro concavo e convesso di Escher.

Così come non è sempre facile saper distinguere la figura dallo sfondo (altro esempio di Escher, figura e sfondo). Quando si insegna, quando si apprende, l'attenzione è in genere concentrata sulla 'figura', su ciò che è in primo piano, però anche lo sfondo è estremamente importante, a volte più importante quando esso implicitamente comunica l'insieme di regole che vengono accettate per compiere un'operazione. A volte, nell'educazione ambientale, non importa tanto ciò che l'educatore propone, quanto il dove e il come esso si muove, il setting educativo, le regole implicite di come si lavora insieme.

Un altro elemento fondamentale del pensiero complesso è la ridondanza: ogni volta che educiamo usiamo una 'ridondanza' di messaggi e di modalità educative. La natura, diversamente dalle macchine, si basa sulla ridondanza: quasi nulla ha una sola funzione, ci sono sempre molteplici strade per raggiungere lo stesso risultato, più soluzioni ad uno stesso problema. Per questo è sbagliato guardare al corpo umano come a una macchina, in quanto è molto più complesso, non ha linearità, non è 'banale', è ridondante. Vedere le cose in questo modo ci mostra che la strada più breve, più diretta, per raggiungere un risultato non è quasi mai quella più efficace, se si guarda al percorso globalmente e si considerano anche tutte le conseguenze indesiderate.

Il concetto di resilienza è un altro elemento importante: la risposta di un sistema complesso ad una perturbazione non è mai lineare, e la resilienza – la capacità di rimanere nell'intorno dell'equilibrio anche in presenza di perturbazioni – è legata alla complessità e alla ridondanza del sistema.

La ridondanza è importante anche per il nostro equilibrio personale, ci permette di avere più 'ruoli', più anime, più interessi... e come dice Italo Calvino ognuno di noi è "una biblioteca".

Un secondo territorio è quello che ci chiede di passare dalle conoscenze alle competenze.

Trasmettere informazioni non è più rilevante, lo dicono anche le indicazioni curriculari del Ministero, ma allora cosa è importante fare?

I Ministri dell'educazione dei paesi OCSE (Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico) hanno risposto nel 2000 che 'Lo sviluppo sostenibile e la coesione sociale dipendono fondamentalmente dalle competenze di tutta la popolazione – per 'competenze' intendiamo qui un insieme di conoscenze, di saperi, di atteggiamenti, di valori'.

La competenza è definita come la capacità di rispondere a esigenze individuali e sociali, o di svolgere efficacemente un'attività o un compito. Ogni competenza comporta dimensioni cognitive, abilità, attitudini, motivazione, valori, emozioni e altri fattori sociali e comportamentali. Le competenze si acquisiscono e si sviluppano non solo nei contesti educativi formali (la scuola), ma anche e a volte soprattutto in quelli non formali (famiglia, luogo di lavoro, media, organizzazioni culturali e associative ecc..) ed informali (la vita sociale nel suo complesso).

Le competenze essenziali non funzionano indipendentemente le une dalle altre, ma in forma di costellazioni, la cui scelta ed importanza dipendono dai diversi obiettivi, sociali o individuali perseguiti.

Quali sono allora le competenze di un educatore? Non solo quelle necessarie per la sua professione – saper ascoltare, riflettere, costruire/proporre contesti, porre domande,... - ma anche per il suo essere cittadino, individuo con competenze di pensiero e di azione complesse – saper collegare valori ed emozioni, limiti e possibilità, costruire problemi e non solo soluzioni – in un percorso di sviluppo sostenibile in cui sono necessari pensieri e azioni 'g-locali': orientati al futuro, disponibili al cambiamento, consapevoli delle relazioni e della loro evoluzione

E' anche importante riflettere sul fatto che non si impara e non si insegna da soli: sono necessari contesti, relazioni, domande, a volte ostacoli, riflessioni, organizzazione, sfide, opportunità. Senza sfide e senza vincoli non si apprende e non si costruiscono competenze.

Un terzo territorio è quello che ci chiede di coinvolgere nell'educazione alla sostenibilità l'intera istituzione di cui facciamo parte (whole institutional approach).

Se in un sistema complesso un elemento non può modificarsi da solo ma deve modificarsi insieme agli altri con i quali è interrelato, occorre modificare l'intera istituzione, ma cosa significa per un'istituzione divenire esempio di stile di vita e di pensiero sostenibile? Quali dovrebbero essere le caratteristiche di un'istituzione sostenibile?

Con le stesse reti internazionali, ENSI e SEED di cui ho parlato prima, abbiamo proposto alle scuole interessate di diventare scuole per lo sviluppo sostenibile con una serie di 'criteri' di qualità che attraverso esempi, riflessioni e proposte permettano di esplorare questo approccio globale. Nella proposta, che è tradotta in italiano e si può scaricare dal sito www.ensi.org, abbiamo suddiviso i criteri in tre grandi categorie:

- la qualità dei processi di apprendimento e insegnamento, all'interno della quale si propone di sviluppare un pensiero complesso e critico, costruito con la partecipazione (in modo da chiarificare i valori di cui ognuno è portatore), orientato al futuro, che integri i saperi e metta chi apprende al centro e che inviti all'azione e alla coerenza nella gestione stessa della scuola;
- la qualità dell'azione della scuola e della sua organizzazione interna, nella quale i criteri che regolano la pianificazione e la programmazione siano coerenti con una visione sistemica dell'istituzione, in cui si curano non solo i risultati, ma il clima di collaborazione, non solo la gestione delle risorse ambientali, ma anche quella delle risorse umane e in cui la valutazione delle proposte sia un elemento di crescita e di apprendimento per tutta la scuola;
- la qualità delle relazioni al di fuori della scuola, perché non sia isolata ma interagisca con la comunità alla quale appartiene e con le altre scuole nel territorio e al di fuori di esso.

Un' ultima e forse più importante questione che oggi vorrei invitarvi ad esplorare, è quella che ci invita a tener conto dell'apprendimento sociale.

Se, come afferma sempre Pracatinat, "per educare un bambino, e anche un adulto, ci vuole un villaggio", dobbiamo dirigere la nostra attenzione al villaggio e al contesto educativo che esso offre.

In 30 anni di educazione ambientale dobbiamo riconoscere che non abbiamo ottenuto grandi risultati e questo anche perché gli sforzi si sono concentrati sui bambini, sulla generazione del futuro, senza tenere conto che nel 'villaggio' di cui il bambino fa parte l'apprendimento sociale informale e non formale è predominante rispetto a quello della scuola. Quale è l'apprendimento sociale dominante nella nostra società? Ci si riempie la bocca, e la pubblicità, di natura, di soluzioni amiche dell'ambiente, di rispetto, ma la realtà è diversa e 'i valori dichiarati' non corrispondono ai 'valori vissuti'.

Occorre quindi non dimenticare il villaggio: l'educazione ambientale non riguarda solo i giovani, ma soprattutto gli adulti e le loro scelte, spesso viste come 'obbligate', come necessarie per lo sviluppo economico. Non riusciamo ad educare i bambini se non educiamo anche gli adulti, se non creiamo una pressione sociale, che vada al di là della divertita e rassegnata accettazione della passione ambientalista dei

figli che hanno genitori convinti che con il tempo il senso pratico e il conformismo avranno ragione sull'utopia.

Come possiamo educare insieme adulti e bambini? Lavorare sul territorio in percorsi di ricerca partecipata è la strada che molti, in Piemonte, in Italia e all'estero stanno percorrendo. L'esempio che vi illustro rapidamente è stato portato avanti dall'Università di Montreal, l'UQAM, che ha coinvolto diverse organizzazioni locali, scuole e studenti universitari in una ricerca orientata alla costruzione di conoscenza rilevante localmente e trasferibile per il cambiamento sociale. Quello che, a mio avviso, è importante sottolineare è che, nella risoluzione partecipata di un problema di inquinamento del lago St. Pierre, una istituzione riconosciuta nazionalmente e internazionalmente (la Cattedra per l'educazione ambientale diretta da Lucie Sauvé) si è presa la responsabilità di curare il 'processo di costruzione della conoscenza', di renderlo esplicito e ripercorribile da tutti, e utilizzabile quindi per cambiamenti individuali e sociali.

Quali strumenti abbiamo allora, o possiamo costruire, di 'comunicazione educativa' o di 'educazione comunicativa', che abbiano al centro il villaggio e non l'individuo? Come seguire le trasformazioni e i cambiamenti che avvengono nel villaggio, non subendoli, ma indirizzandoli e utilizzandoli in senso educativo? Come accettare e far accettare il rischio di una umanità forse sostenibile, ma sconosciuta e tutta da costruire?

In un mondo sostenibile il rischio è una possibilità che sappiamo non eliminabile, ma che va affrontata con 'precauzione'. Il pericolo di collasso planetario che abbiamo davanti, di cambiamento sociale implicito nello sviluppo sostenibile sono rischi che non solo dobbiamo accettare, ma dei quali dobbiamo convincere anche gli altri: la sostenibilità o è planetaria o non è, e l'educazione alla sostenibilità deve tenerne conto.



REGIONE
PIEMONTE

Direzione Ambiente

Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale

SEMINARIO REGIONALE
PRA' CATINAT, FENESTRELLE (TO)
22 e 23 OTTOBRE 2009

EDUCAZIONE AMBIENTALE E SOSTENIBILITA':
orientamenti e strategie per perseguire prospettive di lavoro comuni

Vincenzo Maria Molinari - Dirigente del Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale della Regione Piemonte

Chi lavora nell'ambito dell'educazione ambientale, talvolta, si incontra con interlocutori e committenti che tendono a banalizzare la materia. Questo è un problema comune, però non ci si può fermare a queste difficoltà. La vostra presenza a questo seminario fa credere che siate intimamente convinti che valga la pena di investire sulla sostenibilità, tanto più che ci sono alcune cose in movimento a livello regionale: vi segnalo ad esempio che il Consiglio Regionale, nella seduta del 20 ottobre, ha approvato una legge sul commercio equo e solidale.

I temi dei gruppi e gli "oggetti di lavoro" del primo e del secondo giorno non sono stati pensati a sé stanti, ma in dialogo secondo un sistema di corrispondenze interne, di intrecci, implicazioni, rinvii. Pertanto si chiede a chi partecipa ad un determinato gruppo durante la prima giornata – ad esempio al Gruppo n. 1 - di partecipare anche al corrispondente Gruppo n. 1 nella seconda. In questo modo si potrà dare continuità ed organicità alla riflessione.

GRUPPI TEMATICI – 22 ottobre 2010

Per educare un bambino ci vuole un villaggio: cosa implica, chi se ne prende cura?

Claudia Galletto – Responsabile Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracatinat S.c.p.a.

Talvolta si nega l'efficacia educativa della realtà. Si creano ambienti educativi che non se ne fanno carico. In educazione ambientale e alla sostenibilità, l'ipotesi è che attraverso una progettazione condivisa tra chi si occupa di educazione per produrre cambiamenti culturali e sociali e chi di mutamenti del territorio in senso ambientale, sociale, culturale, economico, si possano produrre cambiamenti significativi, un miglioramento delle relazioni tra le persone e tra queste e i loro ambienti di vita. Gli interventi educativi verrebbero rinforzati da azioni politiche e da realizzazioni coerenti. Ma la complessità dei processi necessari per fare questo è tale che, a fronte di dichiarati pienamente condivisibili, spesso ci si rifugia in pensieri e pratiche lineari, nell'illusione che riducendo la complessità si possa far qualcosa per cambiare, creando delle "realtà parallele" che poco hanno a che fare con i processi con cui dobbiamo fare i conti.

Che cosa significa allora che "ci vuole un villaggio"? Quali relazioni riconosciamo oggi e quali è necessario attivare e prendersene cura?

I problemi di cui ci si occupa facendo Educazione Ambientale non hanno origine negli ambienti educativi, ma nei contesti sociali e territoriali. Per poterli vedere, nominare e comprendere sembra necessario trattare i problemi nei loro contesti, insieme a tutti coloro che sono coinvolti nel generarli e nel viverli. In questi anni sempre più ci stiamo convincendo che l'efficacia educativa può derivare solo da una alleanza, da un risponderla, da un lavoro condiviso tra contesti sociali, istituzioni e organizzazioni appositamente strutturate per promuovere e sostenere apprendimenti. A partire dal fatto che per crescere e diventare buoni cittadini, cittadini attivi, i bambini ed i giovani hanno bisogno di un contesto che possa aiutarli a costruire valori,

saperi e relazioni, mettendoli in contatto con qualcuno (individui, istituzioni, famiglie, gruppi) che quei valori, quei saperi, quelle relazioni li vivono e praticano realmente.

Cosa implica tutto ciò nel nostro modo di progettare e sviluppare percorsi di Educazione Ambientale? Quali relazioni è necessario attivare e sostenere? Quali difficoltà si incontrano nel far questo? A quali aspetti di metodo e di organizzazione è necessario prestare cura?

Nel nostro gruppo abbiamo dato per scontato che ogni contesto sia educante e quindi che ci sia la necessità di produrre delle relazioni fra chi si occupa di educazione e chi, sul territorio, governa e produce delle trasformazioni.

Abbiamo discusso su cosa significhi per noi il villaggio. In ogni intervento si sono trattati, insieme, dimensioni ideali e aspetti legati all'esperienza. Quindi, da una parte gli ideali su "come vorremmo il villaggio", dall'altra la realtà secondo la nostra interpretazione.

Ci sono stati dei movimenti da parte delle persone relativi al come ci si sente come individui in questo villaggio, verso una dimensione sociale relativa a "cosa desideriamo costruire con gli altri".

Sulla dimensione individuale sono emerse frustrazioni, che nascono dal divario fra cosa si vorrebbe e ciò che si trova nel contesto in cui si opera. Queste ansie, questi scoramenti sono la dimensione più pesante che è emersa.

Il villaggio ha suscitato anche una dimensione di servizio: "Cosa possiamo fare noi per il villaggio?" è la domanda risuonata più volte negli interventi. Ci si rappresenta talvolta come "rompiscatole", come quelli cioè che insistono senza essere ascoltati dagli altri. Questo villaggio per ciascuno produce anche delle consapevolezze inedite: "Io, messo in relazione con gli altri, produco delle cose che da solo non avrei pensato".

Sulla dimensione sociale abbiamo visto che il villaggio permette delle mutue consapevolezze dalle quali discende un apprendimento reciproco di competenze. In questo villaggio i ruoli e le funzioni sono messi a disposizione della condizione collettiva in modo che siano educanti. Si producono trasmissioni intergenerazionali di sapere basate sulla reciproca responsabilità. Il vantaggio della mutua responsabilità è stato individuato da qualcuno come un elemento che permette di non sentirsi soli diminuendo il senso di impotenza.

Il villaggio è il luogo in cui si costruisce fiducia che, però, va meritata (nel senso che non è data a priori). Si costruiscono dei legami che non immediatamente si percepiscono e si produce capitale sociale. Non tutto si regge su una persona perchè quando questa persona non c'è più tutto crolla, ma si costruisce qualcosa che può durare nel tempo. C'è condivisione di valori, di conoscenze, di risposte che si modificano nell'interazione. Gli esempi virtuosi possono produrre delle contaminazioni, che danno origine a relazioni. La realtà è rappresentata in termini relazionali. Ciascuno porta le proprie appartenenze.

Quali sono i confini di questo villaggio? Si è passati da visioni territoriali (parco, paese, montagna, provincia) a visioni in cui il villaggio è rappresentato come metafora. Il villaggio è la società, è il luogo in cui si condividono dei progetti, nel quale si sta bene individualmente e socialmente.

E' emersa una grande domanda: come condividere il progetto che abbiamo in mente in una società che è in crisi, schiacciata sul presente, caratterizzata da frammentazioni?

Come rendere esplicita la complessità dei processi soprattutto quando i clienti chiedono percorsi brevi e semplici, negando implicitamente la complessità del percorso che produce cambiamenti?

Come accorgersi e superare le autoreferenzialità di cui siamo vittime? Come fare a decentrarsi?

Il gruppo ha avuto molti dubbi. Non tutti i processi raccontati, per esempio, si integrano. Come si fa a definire delle priorità, come si può scegliere quali relazioni costruire e come?

Infine si è analizzato il problema dell'incertezza che a volte viene interpretata come un peso. Verso la fine del lavoro si è provato a interpretarla come un aspetto positivo, come una possibilità di non precludersi altre strade. In ultimo si è sottolineato il piacere vissuto nell'ascoltarsi, per poi chiedersi se sia possibile, in un contesto lavorativo, fare lo stesso.

Pensare e agire localmente/pensare e agire globalmente: come si traduce nei propri percorsi di lavoro ?

Eugenio Gobbi – Formatore Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracatinat S.c.p.a.

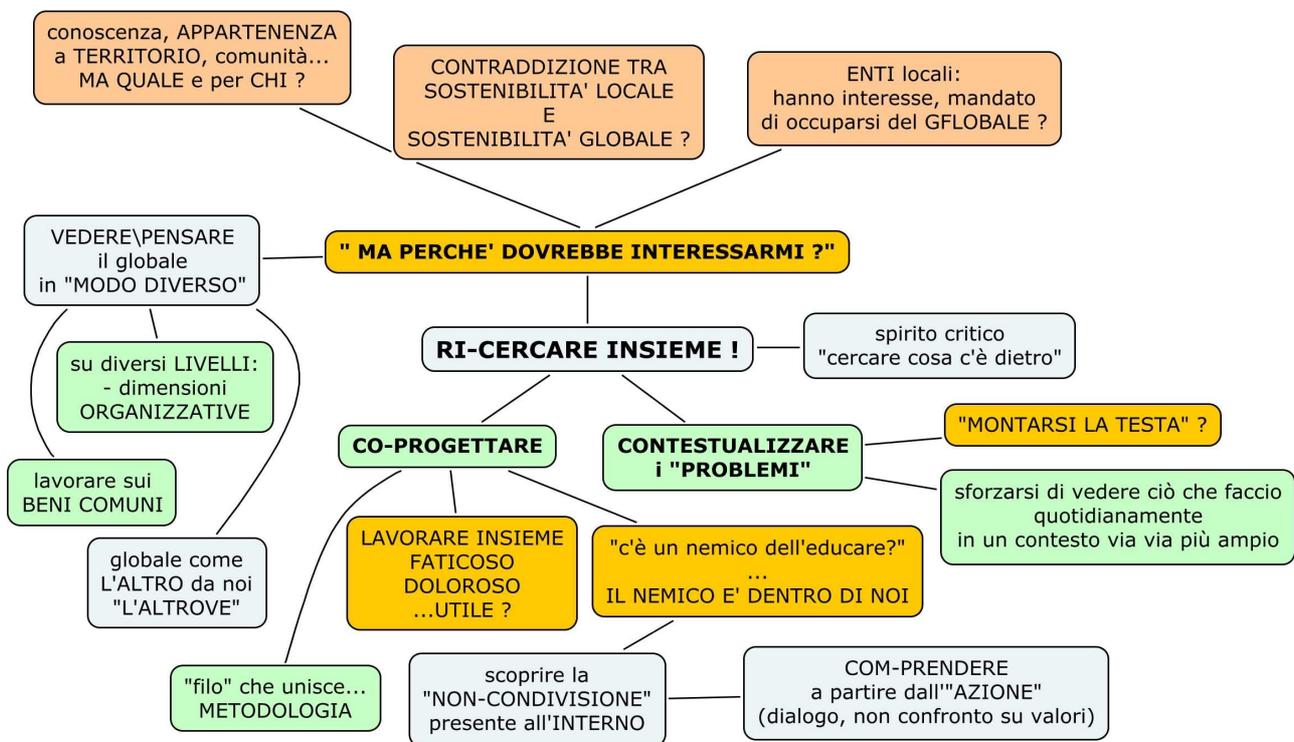
Lavorare in educazione nella società locale intorno a problemi ambientali richiede di vedere legami e connessioni nel "qui ed ora" e nel "qui ed altrove": tra dinamiche, situazioni, attori "locali" e tra questi con

quella dimensione che chiamiamo "globale". Assumere l'importanza di questi fili aiuta a comprendere i problemi e a ipotizzare e praticare soluzioni.
Quali di questi "fili" riusciamo a collegare nel nostro lavoro quotidiano? Che valore concreto hanno nella dimensione locale del nostro lavoro?

Nel nostro gruppo si è partiti dalla domanda che sta alla base dell'ipotesi di lavoro, ma ci si è poi concentrati sulla definizione dei due termini "globale" e "locale", e anche sul filo che, nella nostra pratica quotidiana di educatori ambientali, li può collegare.

Va aggiunto che il metodo seguito nel gruppo ha permesso l'esibizione di una certa creatività dei pensieri che, come contraltare, ha portato un po' di caos intellettuale. Abbiamo coagulato dei concetti da alcune domande aperte emerse nella discussione, che possono essere intese sia come criticità che come piste di ricerca.

È emersa nella discussione dapprima una considerazione di carattere generale: forse ci si è un po' persi per strada nel mondo dell'educazione ambientale, un'educazione che partiva dall'esigenza di rispondere ai problemi globali e che vedeva nell'agire locale l'unico modo per farlo e per pensarlo, l'unico luogo intermedio in cui l'individuo e la società potessero incontrarsi ed avere potere di cambiamento. Col tempo abbiamo forse un po' perso di vista il globale?



Nel tentativo di collegare i due estremi locale-globale, si è evidenziato il desiderio, per qualcuno la necessità, di conoscere il proprio territorio, la propria comunità. Ma di quale territorio parliamo e per chi? Nel nostro mondo postmoderno, il territorio non può più essere inteso come il mero assieme geografico delle zone limitrofe alla mia, ma è un concetto soggettivo, più ampio e complesso.

Un'altra questione che è uscita è se non vi sia un'incoerenza fra le varie "sostenibilità locali": esempio tipico è quello dell'industria inquinante che, in seguito a mobilitazione popolare, si sposta e va semplicemente ad inquinare da un'altra parte (situazione emblematica che ha dei nessi anche con i casi in cui emerge la "sindrome NIMBY").

Ed inoltre gli enti locali hanno, o possono avere, un "mandato" per occuparsi di questioni globali? Non vuole essere una provocazione, è realmente una domanda aperta e si ricollega ad una domanda, semplice e fondamentale, che il gruppo ha individuato:

"Ma perché il globale dovrebbe interessarmi?"

Ecco le risposte che il gruppo ha provato a darsi.

Una prima riflessione fatta è che, probabilmente, bisogna ripensare il globale in termini diversi, quantomeno su diversi livelli, vedendo il passaggio come una comunicazione fra insiemi di reti sempre più grandi.

Inoltre, pensare il globale come lavoro sui beni comuni, anche se questo termine apre ulteriori interrogativi: *"Beni comuni per chi? Quali? Cosa sono?"*.

Oppure si può pensare il globale come l'"altro da noi", ed anche non solo come "altro" dal punto di vista culturale, ma anche come modo di lavorare. Quindi, seguendo questa linea di pensiero si è arrivati a dire che il locale era il modo di lavorare di "ieri", mentre l'altro, "l'altrove", è il modo di lavorare proposto dalle relatrici, è la pista ancora da esplorare.

La "risposta" alla domanda *"Perché dovrebbe interessarmi?"* è prima di tutto da ricercare insieme, alle persone, alle organizzazioni ai territori. Altro elemento in educazione è lo sviluppo di uno spirito critico, il cercare "cosa c'è dietro".

Un punto importante che il gruppo ha visto collegato al ricercare insieme è il "co-progettare". E qui si svela una criticità profonda, spesso nascosta o negata: lavorare insieme è faticoso e anche doloroso, perché, come diceva qualcuno, vuol dire dividere con altri una parte del proprio orto, e se noi siamo centrati sul riconoscimento della nostra professionalità, del nostro ruolo, questo vuol dire cedere una parte di noi. Si fa tutto ciò se è ritenuto utile! Ma che cosa significa *utile*?

Una pista di lavoro individuata, più concreta, è mettersi insieme per riflettere sulla metodologia, far divenire il *modo di lavorare* uno dei primi *oggetti di lavoro* da costruire insieme.

In connessione al coprogettare, un'altra domanda "scomoda" ha caratterizzato il discorso: *"C'è un nemico dell'educazione ambientale?"*.

Noi abbiamo risposto che il nemico c'è ed è dentro di noi! Per esempio, il problema della settorialità e della frammentazione all'interno del luogo di lavoro complica la condivisione del progetto e lo indebolisce. Pensiamo che la strategia migliore sia quella di dialogare, non attorno ai valori, perché su questo piano ci si scontra innalzando muri tra noi e gli altri, ma su quello che si fa, sulle azioni e sui loro esiti e criticità.

Altro elemento collegato al *ricercare insieme* è il "contestualizzare". È fondamentale contestualizzare i problemi: a volte nei nostri progetti ci poniamo degli obiettivi che non sono raggiungibili, magari proprio perché non leggiamo bene la situazione. Atteggiamento che ci sembra perseguibile e corretto è cercare di vedere il nostro agire all'interno di un contesto via via più ampio.

In ultimo, è quando ci sono (si scoprono, si costruiscono) problemi "universalmente" percepiti, riconosciuti, che scopriamo quanto senso abbia esplorare, collegarsi al globale e cominciare a lavorare con gli altri.



Non c'è educazione senza ricerca: cosa significa questo nelle nostre pratiche?

Giovanni Borgarello – Formatore Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracatinat S.c.p.a.

L'educazione affronta questioni complesse, incerte e sovente delicate perché riguardano la sfera delle relazioni, del vicino e del lontano, del reale e del virtuale . Richiede un lavoro tra le persone costruendo insieme il senso di ciò che si fa, le conoscenze e le azioni. Se è vero questo, è difficile pensare a percorsi pre-definiti a priori ed eseguiti come-da-programma. E' piuttosto fisiologico procedere via via precisando il cammino: riflettere su quanto si fa, confrontarsi con altri, documentare.

Come coltiviamo - su quali aspetti e con quali tipi di processi - le connessioni. Quali condizioni facilitano percorsi di ricerca e di ricerca-azione sul territorio? Ci riusciamo? Quali difficoltà e quali "successi"?

Il gruppo ha iniziato il lavoro con un piccolo momento individuale, in cui i partecipanti hanno provato a rispondere ad alcune domande: "Nei nostri ambiti educativi si riescono a ritagliare dei momenti di ricerca? E se questo avviene, con chi? E quali sono le difficoltà o le condizioni che agevolano la ricerca?"

Il tutto è partito dalla premessa condivisa che l'educazione sia un processo delicato, in qualche misura irripetibile e incerto. Questo perché l'educazione riguarda processi relazionali e quindi, come tutte le storie di

relazione, non si sa mai come si sviluppano; riguarda processi di frontiera, in cui si esplorano questioni nuove, domande aperte. Inoltre è un processo che mette insieme istanze individuali e sociali..

Nel nostro lavoro sono emersi 4 punti essenziali:

1. Si è partiti da una domanda: "Da cosa prende il via una ricerca?". Il processo di ricerca prende avvio da domande, da investimenti affettivi e cognitivi anche molto forti. E' importante che la domanda non si chiuda immediatamente. Si diceva che le domande sono delle porte aperte che aprono degli orizzonti e le risposte sono le porte che si chiudono.
2. Il secondo punto sottolinea molto la dimensione dell'esperienza sia nel fare educazione ambientale sia nel pensare una ricerca nell'educazione ambientale. Pensiamo, però, che l'esperienza di per sé non diventa produttiva, ma lo diventa se c'è un circuito di riflessione e ricerca che la rende notevole. Ci siamo quindi immaginati questi circuiti continui che ci portano immediatamente al terzo punto.
3. "Chi è che fa ricerca nell'educazione ambientale?". A questo punto è emersa la risposta che questi circuiti siano scindibili in tre livelli. Il primo riguarda il fruitore del percorso di ricerca-azione, il bambino o il gruppo classe, il secondo riguarda l'educatore e ad un terzo livello si colloca il territorio. Questi diversi livelli di ricerca, se trovano dei modi di sostenersi l'un l'altro, hanno un'efficacia molto rilevante. Consideriamo difficile pensare che dei bambini possano iniziare un percorso di ricerca se non vi sono degli educatori coinvolti in un simile percorso. Infine il quarto punto riguarda il "come". Sono emersi molti aspetti, ma si tratta solo di una esplorazione iniziale data la complessità del tema. Abbiamo individuato alcuni punti. Il primo era un'analisi delle partenze: all'inizio si parte con gruppi piccoli nei quali si condividono le esperienze e i desideri. Il clima relazionale è buono e consente il pensare la ricerca. E' necessario anche lavorare sui climi relazionali per costruire un rapporto di fiducia che sia un buon humus dal quale trarre il raccolto della ricerca. Un altro punto riguarda i tempi. Percorsi di lavoro molto brevi e circoscritti danno pochi frutti sul versante della ricerca. Abbiamo anche analizzato l'aspetto della spontaneità o meno della ricerca. Deve avere una forma metodologica o deve essere fluida e spontanea? E' difficile pensare che si possa fare ricerca su tutto. Ci sembra dunque importante selezionare un oggetto che si riesca a sviluppare insieme al quale segue il problema dei dati e degli strumenti. I dati devono essere fruibili e comprensibili, devono servire per fare anche un certo lavoro di modellizzazione adatto a trasferire poi la ricerca in altri contesti. Il punto della metodologia è però rimasto aperto. Infine si è analizzata l'importanza di "occhi esterni", cioè di qualcuno che valuti il processo dall'esterno, da un punto di vista "altro". In ultimo ci preme fare una considerazione generale. Per riflettere, pensare, fare ricerca in educazione è necessario che si co-costruiscano i progetti: quelli predefiniti non aiutano lo sviluppo di una ricerca insieme.

La conoscenza si costruisce in azione: che cosa intendiamo?

Liliana Carrillo – Formatrice Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracinat S.c.p.a.

Diamo per scontato che ci sia condivisione sui significati insiti in questa affermazione. Talvolta, però, nelle azioni, sembra che addirittura non vengano riconosciute le teorie scientifiche dell'apprendimento e che si pratichino teorie ingenuie dell'educazione. A fronte di scoperte importanti sul funzionamento della mente umana e del suo carattere "intersoggettivo", di teorie in cui si afferma la natura relazionale della conoscenza, c'è prevalenza di modalità educative lineari come se la mente fosse isolabile dalle relazioni e dal contesto; come se si potessero separare i processi cognitivi da quelli emotivi. Si è di fronte a un paradosso in cui si vede di più l'efficacia in ciò che si trasmette che nelle intenzioni educative.

Perché è così difficile assumere la complessità della conoscenza nei percorsi educativi, nel lavoro territoriale, nell'attività di rete? Che cosa di quello che facciamo nel lavoro quotidiano valorizza "la conoscenza in azione"?

Dal lavoro del gruppo, sono emerse alcune questioni. La prima è che non si può dare per scontato che la conoscenza si costruisce in azione. All'interno del gruppo c'erano punti di vista differenti, abbiamo quindi dedicato un po' di tempo a chiarire cosa vuol dire la "conoscenza in azione". Abbiamo capito che, prima di tutto, dobbiamo chiederci "cosa vuol dire costruire conoscenza" e questo lascia intendere che dobbiamo lavorare meglio a comprendere come si costruisce la conoscenza, i processi e gli stili di apprendimento... insomma, sembra che ci sia tutto un lavoro da fare. Una seconda questione di base è il tema delle "lingue" che si parlano, sul bisogno di facilitare il linguaggio, delle diverse rappresentazioni che i linguaggi complessi non aiutano a comprendere e a scambiare. Conseguentemente c'è da affrontare aspettative, obiettivi e metodi nei processi di costruzione di conoscenza e di conoscenza in azione, perché esistono molte ambiguità al rispetto. Per dare un esempio cito testualmente: "le lingue diverse generano conflitti". Questa cosa è, in effetti, un punto controverso, perché sembra che ci sia un approccio critico verso gli altri, quelli che non

parlano la nostra lingua, e che si finisca in conflitto. Al di là del fatto che, penso, sulla cultura del rifiuto del conflitto si dovrebbe lavorare seriamente, credo sia veramente necessario interrogarsi su quale approccio o approcci possono facilitare la relazione tra persone che parlano "lingue" diverse. Altrimenti ne emerge una contraddizione perché, tra persone che lavorano a progetti di educazione ambientale orientati alla ricerca di sostenibilità, una posizione come quella dell'esempio sembra abbastanza contraria alla "cultura della pace" che le stesse persone sostengono.

Alla fine abbiamo provato a individuare alcuni punti fermi e questo che vi offro è un piccolo tentativo di condivisione dell'evoluzione dei ragionamenti del gruppo:

"non c'è conoscenza senza contesto emotivo, interno ed esterno, senza coerenza con l'azione educativa";

"conoscenza è quel percorso nel quale ci si chiarisce man mano, insieme ai fruitori del percorso conoscitivo stesso. E' un lavoro nel quale ci si confronta con la propria inadeguatezza, dove non è possibile aspettarsi risultati immediati"; dove "faccio un'azione e imparo da essa";

"conoscenza in azione è conoscenza in relazione", ovvero facendo insieme; è imparare nel conflitto e nell'errore, quindi nella relazione;

"conoscenza è osservare cosa ha senso per me e può avere senso per l'altro". Anch'io imparo mentre progetto e realizzo per gli altri.

Abbiamo dunque bisogno della "biodiversità dell'altro". Una questione che abbiamo rilevato come importante nel contesto educativo è l'individuare azioni educative che non abbiano senso solo per l'educatore, ma anche per i destinatari e gli altri partecipanti. Entrambi crescono attraverso la relazione, per questo è importante imparare a vederla – la conoscenza – come un continuo processo di adattamento e riadattamento, nel confronto con l'altro. È un processo che ha bisogno di un suo tempo (qualcuno ha parlato di "lentezza") e condivisione.

Rimangono alcuni punti aperti: la questione della progettazione insieme e tutta la questione della "vita esemplare" dell'educatore, del messaggio che trasmette. L'esempio della persona stessa che fa educazione rimane un elemento da esplorare meglio. Quale carico di responsabilità si porta dietro "dare l'esempio"? Altro punto importante che ci sembra vada approfondito è la questione della "condivisione". Cosa vuol dire? Fino a dove bisogna arrivare? Che posizione bisogna assumere per non confondere condividere con convincere? Quali sono le barriere? L'ultima questione riguarda invece "l'intenzionalità educativa" e quel delicato equilibrio che necessita l'"orientare" per non cadere nel manipolare. Se abbiamo l'idea, la rappresentazione della conoscenza come un prodotto dato, che noi diamo, "fatto e finito" allora le condizioni per parlare e attivare conoscenza in azione sono da costruire. Se l'intenzione della nostra azione educativa è aiutare a comprendere, insegnare a porsi domande (come diceva Michela Mayer), allora il lavoro da fare è approfondire sui contesti educativi che permettono di imparare in azione.



REGIONE
PIEMONTE

Direzione Ambiente

Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale

SEMINARIO REGIONALE
PRA' CATINAT, FENESTRELLE (TO)
22 e 23 OTTOBRE 2009

EDUCAZIONE AMBIENTALE E SOSTENIBILITA':
orientamenti e strategie per perseguire prospettive di lavoro comuni

Presentazione della giornata

Anna Maria Sacco – Funzionaria del Settore Sostenibilità, Salvaguardia e Educazione Ambientale della Regione Piemonte.

Riprendiamo dalla divaricazione tra il dire e il fare che ci dà anche la misura di quanto il nostro lavoro sia complesso. Sulla teoria ci capiamo tutti, sul fare, invece, iniziano i problemi. E necessario dare un nome a questi problemi e a queste difficoltà.

“Tra il dire e il fare... Progettare interventi educativi per la sostenibilità tra ideali, vincoli, complessità”

Barbara Di Tommaso – Psicosociologa Studio APS

Barbara Di Tommaso collabora con lo Studio APS di Milano che opera nel campo della formazione, della consulenza organizzativa e della ricerca, realizzando: attività di formazione rivolte a coloro che desiderano sviluppare approfondite capacità di analisi e di lettura delle situazioni in cui operano per migliorare i propri orientamenti professionali ed organizzativi; consulenze organizzative in contesti lavorativi che intendono affrontare problemi funzionali o processi di cambiamento ricercando, a vari livelli, soluzioni innovative; iniziative di ricerca su questioni emergenti nelle organizzazioni che richiedono esplorazioni guidate da nuove e più articolate prospettive conoscitive.

Partirei citando Winnicott: “Si impara dalle persone che ti pagano”. Sentendo i vostri scambi direi che, sinceramente, in questo contesto si impara tanto. Si vive anche un forte senso di inadeguatezza rispetto alla densità dei temi, quindi è anche con un po' di timore che mi accingo ad affrontare le questioni in oggetto. Volevo anche premettere che, come già dicevate, ci sente anche un po' meno soli nel vedere che si è in tanti a “pensare” le stesse difficoltà.

Abbiamo provato a curare con i professionisti di Pracatinat e della Regione il processo di preparazione di questo seminario, cosa affatto scontata. Proprio nell'ottica che dicevate, qui si sperimenta un processo che porta ad un seminario del quale saranno poi pubblicati gli atti e i dossier. Questo è un indicatore di qualità da sottolineare, anche perché spesso noi relatori siamo a-contestuali, i seminari sono eventi estemporanei mentre mi sembra che in questo caso ci sia stato un coltivare questa occasione che permette l'esistenza non solo del “qui ed ora,” ma anche di un “prima e dopo” significativi.

Oggi abbiamo il compito di concretizzare le dimensioni teoriche rilevanti delle quali avete parlato ieri.

Il mio sarà un “volo radente” rispetto al volare alto dei giorni scorsi. Vorrei anche sottolineare che, in questa come in altre occasioni analoghe, non occorre sempre dire cose nuove, può essere utile riciclare o trasformare per se e con gli altri concetti circolanti. Riciclare, in questo contesto, vuol dire che non c'è bisogno di tirare fuori dal cilindro l'idea brillante, la novità, bisogna piuttosto cercare di rendere proprie le idee per cui siamo grati debitori ad altri. Il problema è come lavoriamo noi su tali idee, ri-dicendole, riformulando, ed è esattamente quello che proverò a fare oggi.

Tra il dire e il fare: ci è piaciuto usare dei verbi all'infinito per indicare una prospettiva più aperta. Perché molto spesso, se parliamo di educazione, il rischio è di usare i participi: detto, fatto, pensato. L'infinito sembra che prospetti delle dimensioni un po' più aperte, un po' più progettuali con le quali è piacevole lavorare. Fa pensare ad un movimento che si avvia e che, per i temi che si trattano, non si può considerare "arrivato", perché queste questioni non sono mai risolte e concluse. Si può avanzare culturalmente, politicamente, si tratta di "procedere", quindi sono necessari i verbi all'infinito...anche se vanno tenute in debita considerazione le regressioni all'interno dei gruppi e della società.

Abbiamo scelto il dire e il fare perché sono due verbi piacevoli e molto seducenti. L'essere umano è un essere parlante, pensante, portato all'azione. Diciamo che, nel mezzo, c'è anche la possibilità di essere progettanti e che, per vivere, abbiamo bisogno di progettare e lo facciamo con delle consapevolezze alterne. Questo spazio nel mezzo è lo spazio che ci interessa colmare di riflessioni e attenzioni. Non parlerò di educazione ambientale nello specifico, ne avete già parlato ieri. Gli altri termini del titolo invece, "ideali", "vincoli" e "complessità" sono alcuni tra gli ingredienti che abbiamo per progettare e mi sembra che siano a volte graditi, a volte molto ingombranti.

Gli ideali, quando sono troppo ingombranti e pieni, non aiutano ad apprezzare i piccoli progressi che facciamo nella realtà, perché sono sempre troppo alti, lontani. A volte rischiano di essere accecanti nelle progettazioni per la loro intensa luminosità. Le ideologie, i forti convincimenti, spesso alimentano vere e proprie chiusure in quanto pensieri già compatti. Tutto ciò non ci consente di stare in contatto e in relazione piena con quello che avviene nella quotidianità. Quindi gli ideali sono ambivalenti, perché possono dare la spinta per progettare, ma presentano anche rischi. I vincoli sono nella realtà e rendono possibili le cose. Sono anche, come sappiamo, dei limiti. A volte ci schiacciano tenendoci fin troppo ancorati a terra, anche sottoterra, non permettendoci di dare aria ai nostri progetti; sono le situazioni in cui stiamo solo riproducendo la realtà più che pensare a ricostruirla. Il desiderio, se siamo troppo attaccati ai vincoli, non decolla e noi abbiamo bisogno di essere desideranti per progettare. Debord ha detto qualcosa come: "Se non trovo ciò che desidero, inizio a desiderare ciò che trovo", con il rischio di riprodurre il mondo per come è dato e conosciuto.

Tutti oggi ammettiamo che la complessità è importante, ma siamo portati a volerla sempre ridurre. Ho l'impressione che la si voglia ingabbiare, come se fosse una disfunzione, come se la volessimo sistemare e risolvere, come se nel mondo che vorremmo non ci dovesse essere. E' difficile, penso, anche a livello profondo, a livello emotivo, assumerla come un elemento con il quale bisogna interagire. Credo che questo sia un passaggio molto delicato per l'umanità nel terzo millennio: accettare la complessità ed interagire con essa.

Mi sembra che si siano dette in questa sede cose importanti sull'educazione alla sostenibilità e penso che, ogni volta che parliamo di educazione, enunciamo anche valori, ideali e principi che consideriamo irrinunciabili. Nel "dire", però, ci sono anche le norme che hanno una loro pregnanza. Esse, di solito, riconoscono principi e valori e li trasformano in possibilità e vincoli. Sulle parole (che dicono gli ideali, i valori, le norme,..) penso sia più facile trovare alleanze, anche fra linguaggi diversi; quando parliamo di educazione alla sostenibilità, ce la facciamo a convergere su alcune parole chiave. E' chiaro a tutti, per esempio, che si lavora in rete, che si ha una visione dell'apprendimento come processo dialogico, però poi, saggiamente, nei gruppi ci si è chiesti "Ma cosa vuol dire tutta 'sta roba?". Dobbiamo allora chiarire cosa mettere in queste parole, quali significati sottendono. E' interessante che nel fare traduciamo meglio questo dire. E proviamo allora a vedere cosa vuol dire fare educazione alla sostenibilità.

Rispetto al fare c'è un grande sbilanciamento, nel senso che l'educazione si fa. Ci sono proprio delle teorizzazioni sulla concretezza che sono molto forti. Questo ci spinge ad essere molto attivi, forse anche molto attivistici, a produrre innovazioni. C'è quasi una tendenza ad agitarsi. L'educatore si agita. Bisogna capire cosa vuol dire questa auto o etero pressione "a fare".

Il fare richiama ad una quotidianità, ad un "ora per ora", che può dare riscontri o anche frustrazioni, che può fare emergere conflitti. Onestamente considererei sospetto un fare che non fa emergere conflitti. Nel fare possiamo stabilizzarci su delle routine operative cominciando a replicare delle cose che già conosciamo. Nel fare produciamo degli esiti che possono essere attesi, ma possono anche essere sorprendenti. Il fare è anche il momento in cui sperimentiamo quelle dimensioni di incertezza che citavate, possiamo verificare di più quelle incoerenze rispetto ai principi che abbiamo dichiarato. Nel fare ci sono problemi e possibilità. Quello che mi viene da osservare è che si fa tanto! Tanta educazione, tante attività e iniziative.

Tra il dire e tutto questo fare ci sono anche inevitabilmente delle dimensioni di rischio: il rischio per esempio di essere dissonanti rispetto alle enunciazioni, di ingannarsi.

Il progettare è la possibilità di stare nelle terre di mezzo, tra parole e fatti. Proviamo a vedere perché delle cose che riusciamo a dire non riusciamo a farle.

Vorrei soffermarmi un momento sul paradigma razionalista. Si parla di progettare partendo dal fatto che si pensa a cose da realizzare, da analisi di bisogni, vincolandosi a risorse definite da utilizzare in un tempo dato. E' un'ottica quasi ingegneristica applicata alla progettazione educativa e sociale, detta pianificazione. Pianificare, se ci pensiamo, significa rendere piano ciò che è un po' gibboso, aspro. Sembra tutto semplice e rassicurante sulla carta, ma già dalla partenza (la famigerata analisi dei bisogni) mi sembra che ci sia un vizio epistemologico. Dubito infatti profondamente che si possano conoscere i bisogni delle persone. Come se la ragione governasse su tutto, come se si potessero riconoscere ed esprimere semplicemente. Credo che siamo molto imbevuti di questo paradigma semplificante, arriviamo da secoli di formazione mentale intorno a questo discorso, perciò non è facile emanciparsi, andare un po' oltre e cambiare prospettiva. Molti aspetti di questo paradigma sostengono (apparentemente..) le progettazioni che realizziamo. Per progettare in educazione alla sostenibilità, invece, si deve assumere il paradigma della complessità e si tratta, come dice Michela Mayer, di: "Agire, muoversi nelle contraddizioni, nelle incertezze sapendo di avere informazioni parziali ed approssimate e a volte distorte, esponendosi a rischi e conflitti, che a volte sono dolorosi".

Tutto ciò partendo da ipotesi sui problemi, più che sui bisogni, che possiamo provare a costruire socialmente (ieri sera si parlava di come le idee circolano e ci si influenza a vicenda, portando citazioni di ognuno, senza sapere più rintracciare di chi sono). Parlando di progettazione in educazione sembra di parlare di qualcosa di immateriale, di sfuggente per definizione, qualcosa che è variamente interpretabile, dove quello che possiamo fare è lavorare su problemi costruiti insieme per sensibilizzarci e provare a trattarli, non necessariamente per poterli risolvere. Alcuni di questi saranno compagni di una vita. Non ci sono bisogni a tutto tondo a cui noi rispondiamo e che trattiamo, non c'è una direzione chiara ed univoca verso la quale la nostra intenzionalità educativa condurrà. Ci sono dei territori da esplorare...

E' importante capire che cosa resta sul piano degli apprendimenti collettivi, che cosa si sedimenta come storia sul territorio e che tipo di influenzamenti si sono creati effettivamente. Da questo punto di vista credo che spesso non succeda granché, non si produce nessun valore aggiunto. Quindi non cambia niente nel sociale.

Ciò che (ci) può cambiare è l'incontro con l'altro, necessario perché stupefacente, spiazzante, è la prima complessità da affrontare. Provando ad assumere le fatiche dei dialoghi con l'altro sarebbe interessante dirsi, non in termini romantico-moralistici, ma di ricerca "cosa non ho capito io dell'altro per cui non riesco a farmi capire", piuttosto che pensare e dire "quello non capisce niente". Questo è difficile, ma è la vera sfida di una società che è multiculturale in tutti i sensi. Come diceva qualcuno brillantemente "dobbiamo fare i conti con questa biodiversità nei piccoli e grandi contesti. E' questo che ci dà la grande ricchezza della nostra umanità".

L'importante è dare il tempo di esplorare le differenze, magari dare più tempo a questo che alle azioni nei progetti, oppure far sì che l'esplorazione stessa diventi un'azione. Esplorare per alimentare una dinamica sociale con le sue contraddizioni, che sono qualcosa di fisiologico e non sono eliminabili. Non si tratta di convincersi, ma di provare ad apprendere con altri per trovare delle convergenze temporanee e parziali. Nei gruppi vi siete domandati fin dove possa arrivare la condivisione. Si possono condividere solo alcune cose in alcuni momenti, ma questa non è una piccola cosa, bensì un enorme approdo in tempi di alta frammentazione su problemi complessi.

La fatica a sostare in questa complessità nell'agire e progettare è legata a fantasie di controllo e governo dei processi. Il contesto, gli attori ed i problemi sono ingovernabili, mi permetto di azzardare questa ipotesi. I processi sociali sono più caotici di quanto vorremmo. Quando si inizia a lavorare con altri si ha paura che le cose sfuggano di mano. E' vero, sfuggono di mano... e meno male, altrimenti sarebbero solo manipolazioni. E' interessante chiedersi dove vanno quando questo accade. Mi sembra che vadano in quelle direzioni inedite o sentieri non battuti di cui oggi abbiamo bisogno. Le strade già battute le conosciamo nei loro limiti e possibilità, mentre abbiamo bisogno di percorsi nuovi. Quindi meno male che qualcosa ci sfugge. Forse quei movimenti hanno bisogno di compiersi per andare in posti dove ricollocarsi.

Se lavoriamo territorialmente, nei forum, nei laboratori di quartiere, nelle scuole,... non è per far dipendere altri dalle nostre idee e teorie di riferimento, ma per promuovere dei processi sociali di influenzamento reciproco. Si tratta di mettersi in gioco a livello profondo. E qui il richiamo è a chi tra voi ha funzioni di indirizzo e di coordinamento: il coordinamento orienta e facilita, non controlla. Chi ha questi ruoli si espone e si assume dei rischi della responsabilità. Quando parlo di responsabilità mi riferisco anche al prendersi il piacere della fatica di interagire con le sollecitazioni, con le contraddizioni, con i soggetti reali, senza sottrarsi

e chiudersi in un ruolo, giocandosi la faccia nel "dominio dell'imperfezione, dell'approssimazione e del sentirsi inadeguati". Credo che se riusciremo ad accettare il limite delle nostre funzioni, mettendoci in gioco con passione ed interesse, quello che produrremo sarà più profondo, più nostro e meno fragile.

Penso a Sergio Manghi, studioso e grande estimatore di Bateson. Diceva che nella realtà e nelle progettualità dovremmo smetterla di pensare alle buone prassi da consolidare, ma soffermarci di più sulle cattive prassi (errori, incidenti di percorso ed approssimazioni), perché sono cose che ci possono insegnare molto, sono più interessanti e sono un vero stimolo alla ricerca .

Il senso di inadeguatezza nel coordinamento è più forte se si ha un modello ideale in testa e un "dover essere" a cui tendere. Gli altri, però, fortunatamente ci sono e collaborano.

Per educare un bambino, come dicevate citando il proverbio africano, ci vuole un villaggio e allora bisogna avere un po' di competenza, curiosità, voglia ed anche tanta pazienza per stare in un villaggio. A volte la fatica è proprio starci in mezzo.



REGIONE
PIEMONTE

Direzione Ambiente

Settore Sostenibilità, Salvaguardia ed Educazione Ambientale

SEMINARIO REGIONALE
PRA' CATINAT, FENESTRELLE (TO)
22 e 23 OTTOBRE 2009

EDUCAZIONE AMBIENTALE E SOSTENIBILITA':
orientamenti e strategie per perseguire prospettive di lavoro comuni

GRUPPI TEMATICI – 23 ottobre 2010

La progettazione educativa nei processi territoriali: come realizzare inclusione e integrazione?

Claudia Galetto – Responsabile Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracatinat S.c.p.a.

Il nostro "villaggio", oggi, è caratterizzato da frammentazione, subisce spinte della globalizzazione, è attraversato da incertezze, da crisi di un mondo e delle sue istituzioni. Processi che segnano un passaggio d'epoca e che generano malessere sotto forma di squilibri, insoddisfazioni e richieste. Noi che facciamo progettazione educativa siamo schiacciati in una ambivalenza: dall'esterno non siamo riconosciuti e all'interno rischiamo di restare un po' auto-referenziali.

Che cosa facciamo noi per includere sempre di più il nostro lavoro educativo negli ambiti di azione territoriale? Quali ostacoli incontriamo e cosa siamo riusciti a fare finora?

Progettazione educativa e processi territoriali: come realizzare questo intreccio, questo dialogo ?

I tempi, i modi, i protagonisti che caratterizzano i nostri progetti educativi e quelli che caratterizzano i progetti che si sviluppano nei nostri territori ci appaiono diversi, a volte molto diversi. Ma a ben guardare non sono poche le cose che li accomunano: ad esempio, il fatto che in tutti e due i casi vi sono persone al lavoro intorno a problemi che ritengono importanti e significativi.

Quali sono dunque le somiglianze e le differenze? Quali sono gli intrecci possibili? A quali condizioni i percorsi educativi e i percorsi territoriali possono/debbono incontrarsi, integrarsi, cooperare ad un identico obiettivo?

Nel gruppo sono emerse alcune chiavi di lettura utili a interpretare criticità e a orientarsi rispetto ai processi di inclusione e integrazione; le analisi hanno messo in luce le interrelazioni tra i micro-contesti sociali quotidiani e i processi -macro- della nostra società per favorire comprensioni che vanno al di là delle dimensioni relazionali locali: i grandi cambiamenti avvenuti in questi anni nella nostra società influenzano i comportamenti di ciascuno e le relazioni nella quotidianità.

Quali indicazioni sono emerse:

la rilevanza del condividere dove si sta andando (prospettive e senso del lavoro), da consolidare in itinere. Le criticità si affrontano in un percorso di condivisione che è per le persone rassicurante; occorre dedicare maggiore attenzione alla fase di ideazione dei progetti. E' frequente l'appiattimento sul fare, sulle azioni, il progetto è spesso rappresentato come documento in cui si riportano elenchi di azione. Poca cura viene dedicata all'ideazione che per noi è fase molto importante della progettazione: se le criticità da affrontare sono complesse sono necessari più sguardi per interpretare i problemi da affrontare fin dall'inizio e questa pluralità di ipotesi sui problemi da affrontare è parte integrante della progettazione. Il progetto si sviluppa nel tempo, prevede una riflessione permanente sul rapporto tra processo e esiti che si ottengono cammin facendo.

La documentazione non è "burocrazia" inutile se si chiede di elaborare progetti che non siano elenchi di azioni. Servono chiavi di lettura che consentano di far emergere gli aspetti nodali di un progetto

Uscire da interpretazioni "colpevolizzanti" (come tratto culturale diffuso nella nostra società), da logiche che separano, che individuano di volta in volta il buono e il cattivo che è responsabile degli insuccessi, per assumere visioni che, non de-responsabilizzando nessuno, tengano conto delle relazioni;

Fare chiarezza rispetto ai diversi livelli di responsabilità e di governo in modo che ciascuno riesca a rappresentarsi che cosa può fare dalla propria posizione all'interno della propria organizzazione e sul territorio; si intende spesso la responsabilità come una strada verticale, come risposta a un modello ideale, perfetto, in cui ciascuno si assume la propria parte: di fronte a questo modello si è sempre inadeguati, sempre in posizione in cui ci si sente soli, isolati. Questo modo di intendere la responsabilità schiaccia le persone, inibisce i loro movimenti, Per altri invece la responsabilità è su un asse più orizzontale ed è intesa come possibilità che ciascuno ha di ascolto e risposta a varie richieste, ed è questa seconda che meglio si addice nelle situazioni organizzative e sociali.

Alimentare i processi di cambiamento insieme, dando valore alle azioni, attribuendo loro senso e significato, lavorando in pochi – quelli interessati a capire -, stando vicini ai processi, sapendo che anche dai piccoli passi si ottengono grandi risultati.

Dal dialogo nel gruppo emergono rappresentazioni diverse dei processi organizzativi e sociali che orientano i modi di agire delle persone: a) Di tipo gerarchico: quando c'è l'aspettativa che qualcuno, dall'alto, dica cosa si può fare! Altrimenti non si riesce a vedere quale possa essere lo spazio di azione possibile; b) ideali, dimostrate da affermazioni tipo "gli altri non ci credono!" Oppure "io vorrei fare ma gli altri non vogliono!"; c) Magico: affidarsi alla speranza che qualcuno, da qualche parte, prenda decisioni che ci sollevino da tutte le difficoltà (di volta in volta: l'Europa, il Ministero, la Regione,....)

Lavorare con altri costa fatica. Siamo spesso colti da sentimenti di scoramento che accompagnano la domanda "ma perché l'altro non capisce la bontà di quanto gli sto proponendo di fare con me?". Nella tensione tra desiderio di onnipotenza (desiderio di cambiare il mondo) e impotenza (se ci sembra talvolta di voler/poter cambiare gli altri!) occorre sviluppare delle connessioni parziali, ma una parzialità in cui le persone possano starci fino in fondo.

In molti interventi si sente come sfondo un desiderio – deluso - di riconoscimento da parte delle persone. La realizzazione del lavoro è molto collegata a quello che ci aspettiamo di ottenere in cambio di quello che offriamo, che mettiamo a disposizione, rispondendo alle richieste, alle aspettative che l'organizzazione e gli altri in genere hanno nei nostri confronti: spesso tale incontro è molto complicato e squilibrato, fonte di insoddisfazioni e sofferenze, di conflitti e fraintendimenti. Quanto più il contenuto del lavoro è immateriale (e l'educazione lo è per eccellenza) e quindi poco misurabile con parametri esterni, tanto più è difficile sentirsi riconosciuti, è difficile perché le attese riguardano il riconoscimento di sé. Si chiede alla situazione di lavoro in cui si è collocati di avere dei riscontri positivi di quello che si fa, per poter avere delle conferme, delle risposte all'interrogativo esistenziale "chi sono?". In una società dinamica, in cui sono aperte molte opportunità, ma anche molti rischi l'identità non è più garantita dalla collocazione entro un gruppo sociale, dall'appartenenza a un ceto, ad un'istituzione, a una professione, a una famiglia. Le situazioni lavorative sono spazi in cui i singoli cercano conferme della propria identità lavorativa, e da lì identità sociale e personale, perché il lavoro è tuttora un ambito importante. E la ricerca di conferme è un'esigenza che dura tutta la vita perché è connessa alla costruzione della propria identità professionale e personale.

Lavorare con altri per l'inclusione e l'integrazione, richiede di decentrare il proprio punto di vista per accogliere quello degli altri. Con ciò intendiamo l'identificarsi in quanto sta accadendo nella relazione con l'altro: si tratta di immedesimarsi in attese, richieste, ma anche in paure e desideri. Questo immedesimarsi richiede di ascoltare e di ascoltarsi per sentirsi dentro al rapporto con gli altri. E questo coinvolge le nostre emozioni, che non sempre sono tranquille, serene, e che ci fanno a volte provare sentimenti di inadeguatezza e sensazioni di diversa natura e segno. Stare nei rapporti per capire e lavorare insieme è difficile perché talvolta inquietante.

Passare da temi a problemi: cosa vuol dire sviluppare sostenibilità nei propri contesti?

Eugenio Gobbi – Formatore Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracatinat S.c.p.a.

Sovente i nostri progetti educativi si occupano di temi enunciati in modo più o meno generale, senza curarsi di precisare in che senso ed in che modo essi rappresentano un problema visto e sentito da parte dei partecipanti al progetto, adulti o bambini che siano. Non solo, non ci si cura che questi problemi su cui si intende lavorare siano da un lato contestualizzati in un territorio ed in un tempo e, dall'altra, circoscritti in modo tale da poter essere trattati da chi se ne occupa. Inoltre, sovente, pensiamo i temi solo nei termini di qualcosa da conoscere e non come questioni che riguardano tutti nei propri comportamenti. L'agire ci fa vedere in modo diverso i problemi e ci implica cognitivamente ed emotivamente.

In che senso ed in che modo siamo impegnati a "lavorare per problemi" nei nostri contesti educativi e di lavoro territoriale? Quali alleanze e quale lavoro sviluppare tra i diversi soggetti – pubblici e privati – che si assumono delle responsabilità rispetto alle trasformazioni ambientali, sociali e culturali di un territorio?

Il gruppo è partito sia dalle domande portate a stimolo dei lavori – «In che senso ed in che modo siamo impegnati a "lavorare per problemi" nei nostri contesti educativi e di lavoro territoriale?» e «Quali alleanze e quale lavoro sviluppare tra i diversi soggetti, pubblici e privati, che si assumono delle responsabilità rispetto alle trasformazioni ambientali, sociali e culturali di un territorio?» – sia, soprattutto, dai numerosi stimoli lanciati dall'intervento in plenaria della mattina.

In particolare si è focalizzata la riflessione su come l'agire ci faccia vedere in modo diverso i problemi e ci implichi cognitivamente ed emotivamente, sul come tra progettare e fare non ci sia un "salto", bensì ci si trovi la pragmaticità, la contestualizzazione, il circuito che vede il progettare nel fare ed il fare nel progettare.

Nel ragionare intorno a questo circuito la discussione ha richiamato ed attraversato altri concetti ad esso connessi, come i processi di valutazione, la ricerca-azione, il circuito esperienza-riflessione, tornando a riproporre la metafora "tra il dire ed il fare" mutata nel rapporto tra pensare ed agire: qual'è, in definitiva, l'oggetto di questi pensieri e di queste azioni?

Il nodo, forse ancora sfuggente, dell'oggetto di lavoro dell'educazione ambientale oggi, della sostenibilità stessa, che anche pare ruotare intorno alla questione del passaggio dai temi del progettare ai problemi, costruiti insieme ad altri e nei propri contesti, ha posto in discussione molti partecipanti al gruppo, fino ad arrivare a parlare di una "crisi" dei propri equilibri di lavoro, nei modi di lavorare e di pensare i progetti di educazione alla sostenibilità...

Cosa intendiamo per "problemi", nel senso che li vede oggetti di lavoro dei nostri progetti?

Una domanda aperta che non ha visto una risposta condivisa dal gruppo, ma che prodotto esplorazioni intorno ad alcune possibilità emerse dalle esperienze di ciascuno:

- i problemi possono essere gli "allarmi", le emergenze socialmente percepite come più rilevanti "qui ed ora"? Non si corre così il rischio di inseguire solo l'"allarme del momento", il più delle volte eterogenerato? Come evitare il rischio opposto di auto-referenzialità dei progetti, di rappresentarsi come i portatori della visione "giusta", di "snobbare", od addirittura "demonizzare", l'"allarme" che non condividiamo? Quanto il problema deve essere "caldo" per il territorio e quanto sentito anche nelle corde di chi impegna a progettare ed agire?
- I problemi indicano la percezione di una "mancanza", divenendo così collegati ai "bisogni" delle persone, di un territorio, che occorre perciò prima di tutto conoscere... o piuttosto rappresentano una distanza, connessa al rapporto tra desideri ed esigenze, e possono diventare quel territorio intermedio, quella connessione su cui confrontarsi e lavorare tra il benessere individuale ed il benessere collettivo? In quest'ultima prospettiva può essere la nostra funzione di educatori quella di aiutare a vedere i problemi, a scoprire che ci appartengono, aiutare a "creare" culturalmente un "altro problema" (un oggetto di lavoro che sia conoscibile, comunicabile, affrontabile con gli strumenti di pensiero delle persone e del contesto) che ci consenta di trattare il "primo problema" che invece ci crea disagio, distanze, senso di impotenza e di incomunicabilità tra diverse posizioni ("il problema è sempre da un'altra parte, è sempre di qualcun altro...")?

Infine, se lavorare per problemi significa anche costruirli insieme agli altri per progettare e collaborare nell'agire per affrontarli, perché sovente ci precludiamo la possibilità di lavorare con alcuni soggetti, attribuendogli ruoli rigidi e rappresentazioni statiche di quanto possono fare (si pensi ad esempio al costante attribuire negatività agli Enti pubblici quali immobilismo, scarsa sensibilità, centratura su interessi politici o economici, ecc. senza considerarne la funzione di tutela dell'interesse pubblico attraverso le scelte politiche e di bilancio, la possibilità che abbiano visioni più ampie o comunque decentrate rispetto alle nostre, i tempi di concertazione tra le diverse funzioni tecniche e amministrative, ecc.)?

E, nella responsabilità di scegliere/aiutare a scegliere il "problema", quanto ci assumiamo la responsabilità di progettare anche la dimensione organizzativa del lavoro, progettando attentamente ruoli e funzioni dei soggetti in rapporto alla loro possibilità di rapportarsi ed agire rispetto al "problema"? Possiamo forse costruire e condividere il problema non "tutto con tutti", usando anche la "cortesia di escludere" (momentaneamente!) chi evidenzia distanze, paure ed ansie, senso di inadeguatezza o di pesantezza, in relazione al problema (o al modo di lavorare...), tali da generare esclusione invece che inclusione nel caso li coinvolgessimo ad un livello eccessivo.

Un'organizzazione per apprendere: quale e a quali condizioni?

Giovanni Borgarello – Formatore Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracatinat S.c.p.a.

L'educazione ambientale tratta problemi complessi; si pone l'obiettivo di integrare e di includere in processi di natura sociale; non servono ricette pre-confezionate ma lavoro collettivo di progettazione e di riflessione sull'azione: pensare e capire con altri è ineludibile. Per sviluppare educazione in questa cornice è importante che le organizzazioni sappiano: 1) cogliere e interpretare i cambiamenti che maturano nell'ambiente in modo da evidenziare quelli significativi; 2) sviluppare la capacità di porre in discussione e modificare le norme operative e i presupposti su cui si basano; 3) lasciar emergere degli orientamenti strategici, operativi e organizzativi congruenti; 4) sviluppare strutture che favoriscano l'apprendimento inter-sogetivo e inter-settoriale.

Sono molte le organizzazioni che si stanno sforzando di sperimentare modalità innovative che facilitino questi processi.

Stiamo producendo contesti organizzativi di questo tipo? Cosa e come apprendiamo nei e dai processi organizzativi in cui siamo coinvolti? Cosa serve per prendersi cura e sostenere un pensiero collettivo ed organizzazioni pensanti?

Come abbiamo lavorato.

Ho introdotto il lavoro di gruppo, sottolineando come pensare e capire da soli sia molto difficile: si pensa e si capisce sempre con qualcun altro. Il senso di essere una "comunità di pratica e di ricerca" è questo. Nella nostra attività diamo vita a organizzazioni che servono a sorreggere e rendere possibile i percorsi educativi. Lo si fa in relazione a ciascun progetto, ma lo si fa (si tenta di farlo) anche in ambiti più vasti come i sistemi Infea provinciali e regionale. Sovente in questi anni abbiamo indicato l'ambizioso obiettivo di dar vita ad organizzazioni che aiutino a pensare e che siano capaci di pensiero, di apprendere dalle esperienze, dagli errori, dalle sorprese. E' importante capire se stiamo producendo contesti organizzativi di questo tipo; a che punto siamo; cosa e come apprendiamo in quanto organizzazioni e comunità; cosa serve per prenderci cura e sostenere un pensiero collettivo ed organizzazioni pensanti.

Cosa è emerso.

I partecipanti hanno fatto riferimento alla propria esperienza di lavoro di gruppo, di rete e, più in generale, all'interno di organizzazioni. I punti su cui maggiormente si è soffermato il gruppo sono i seguenti:

1. lavorare insieme non è tanto o in primis una questione "tecnica" ma implica una forte dimensione affettiva. Affinché un'organizzazione funzioni servono diverse cose, l'una relazionata alle altre: costruzione di senso rispetto a quello che si fa; fiducia reciproca e in sé stessi; assunzione di responsabilità; investimento affettivo (sentire come importante quello che si fa e metterci pensiero e azione); ascolto.
2. I vari aspetti emotivi non sono dati immodificabili, che ci sono o non ci sono, ma sono aspetti di cui ci si può prendere cura, su cui si può lavorare: se ad esempio l'investimento è scarso e vi sono persone poco motivate, si può provare ad avvicinarsi, a entrare in contatto e/o a ricostruire il senso dell'essere lì, in quel processo (rimettere a fuoco obiettivi, oggetti di lavoro, modi di lavorare, regole del gioco, ecc.). La non disponibilità o la motivazione non sono un dato di natura, ma possono essere promossi e coltivati e, naturalmente, anche essere perduti.
3. E' di grande importanza quindi che ciascuno si prenda cura della dimensione relazionale. Provando a vedersi in relazione agli altri (bella l'indicazione di Di Tommaso che diceva "cosa non capisco io dell'altro per cui non riesco a farmi capire?").
4. Molta importanza è stata data alla questione del tempo. Sovente si vive la sensazione di non avere il tempo per fare, progettare, discutere come vorremmo. E' molto importante nelle nostre organizzazioni salvaguardare un tempo sufficiente soprattutto per soffermarsi a pensare, a pensare insieme, una quota di tempo significativa da dedicare alla riflessione, alla valutazione, alla rimodulazione dei percorsi. Nei progetti InFEA fin dal momento in cui vengono ideati va prevista una

- quota di questo genere, senza che essa appaia come un tempo sottratto a cose più fondamentali – fare con i bambini o quant’altro – da parte dei committenti o degli stessi educatori. Nel Sistema InFEA si tenta di garantire questi spazi tramite la formazione, i tavoli di progettazione, le occasioni di riflessione e valutazione. per pensare serve un clima di ascolto,
5. garantire una efficace funzione di facilitazione dei tavoli e dei percorsi è necessario per promuovere e sostenere nel tempo “organizzazioni che apprendono”. Alcune cose che devono fare i facilitatori: prendersi cura del *setting metodologico*; aiuta a costruire legami tra le persone (che non sono mai definiti a priori, non sono semplicemente da mantenere e restaurare, ma sono da qualificare, contestualizzare, devono essere considerati valori e ricontrattati nei gruppi di lavoro): valorizza le convergenze, vede e aiuta a vedere le aree comuni, aiuta le persone a rielaborare i loro scambi per cercare di mettere in rilievo le convergenze piuttosto che le separatezze e le divaricazioni; ascolta e aiuta ad ascoltare; sopporta l’incertezza insita in un processo di apprendimento ed aiuta il gruppo a sostenerla; presidia e aiuta a presidiare il senso del percorso, la coerenza tra premesse, obiettivi, azioni, risultati, e presidia e aiuta a presidiare le regole del gioco che il gruppo ha costruito insieme.
 6. essere facilitatori si impara: è utile prevedere percorsi formativi in questo senso per tutte le figure che a diverso titolo sono impegnate in compiti di facilitazione;
 7. prendersi cura di una efficace comunicazione all’interno dell’organizzazione è importante: si tratta non solo di pensare e agire una facilitazione efficace durante i momenti di incontro e di riunione, ma anche di prendersi cura dei passaggi tra una riunione e l’altra (serve qualcuno che pensi il processo e se prenda cura). Quando le situazioni si sfilacciano e ci sono momenti di stanchezza è necessario andare incontro all’altro, andare a prenderlo, sentirlo, ascoltare le difficoltà, provare a rimotivarsi.
 8. Nei progetti e nelle cose che si fanno servono persone dedicate, che non cambiano da una volta all’altra, che siano disponibili ad investire energie e capacità, che mantengano le connessioni con le altre organizzazioni di cui fanno parte, costituendo dei ponti, dei tramiti.

Progettare insieme per promuovere sostenibilità: quali sono le competenze necessarie a chi vi partecipa? Come riconoscere e valorizzare le competenze? Come costruirle? Come integrarle?

Liliana Carrillo – Formatrice Settore Educativo – Culturale e di Sviluppo di Pracinat S.c.p.a.

Lavorare insieme ad altri e co-progettare tra organizzazioni e soggetti diversi, richiede competenze specifiche. Richiede di riconoscerle negli altri ed in noi stessi, di accettare la diversità di saperi e di saper-fare. Tutto ciò rinvia ad una cultura del limite, ad una capacità di sopportare che gli altri come noi hanno idee, anche loro capacità e punti di vista, e che la diversità non è distruttiva ma generativa. Non è possibile costruire competenze come quelle richieste dalla comprensione e risoluzione dei problemi ambientali semplicemente insegnandole attraverso qualche lezione.

Quali sono queste competenze? A che punto siamo nella costruzione? Quali sono i contesti che possono aiutare a valorizzarle, costruirle e integrarle?

Il lavoro inizia con riflessioni sull’andamento del seminario e si condividono favorevolmente i contenuti, il processo e l’organizzazione dell’iniziativa. Si osserva la coerenza tra quelli che vengono proposti da qualche tempo come “orientamenti” nel sistema In.F.E.A. e la preparazione di queste giornate, la cura di ogni passaggio, del senso, e l’attenzione a proporre interventi utili insieme a momenti di lavoro, anche questi utili per chi di tutto questo si occupa sul campo. Si ritiene un buon modo per “fare incontrare” persone, lavori e idee, perché di solito non si riesce a “far vedere” ciò che si fa, si è piuttosto sotto pressione e spesso cresce a dismisura la fantasia del “controllo”, il quale è una sfida ma è anche vissuto come un pericolo.

Sul tema specifico del gruppo di lavoro, si parte da un interrogativo più specifico sollecitato sia dal dibattito comune dei due giorni di seminario, sia dalle riflessioni del gruppo stesso del giorno precedente: quali competenze per sostenere la costruzione di una conoscenza sempre in continuo divenire? Quindi progettando insieme ad altri?

Tutto ciò che avviene all’interno del seminario stesso permette di parlare di un fil rouge, di nodi che si rispecchiano perché ci si ritrova con molti altri che lavorano nella stessa direzione. Si evidenziano però anche delle contraddizioni, in particolare sulle competenze, relativamente a due questioni:

- “educazione da soli/ educazione con altri”. L’approccio è di interpretare questo punto importante come un lavoro da fare per abbandonare sempre di più le logiche individualistiche e portare in altri ambiti, allargare un po’ di più modalità di lavoro sempre più partecipative. Si pensa a quelle modalità che permettono davvero di co-progettare con/tra tutti, a diversi livelli del progetto, e di con-dividere attraverso un lavoro serio e

paziente di esplorazione, analisi e comprensione delle ragioni del progetto che si sta facendo per sentirsi implicati e non "convinti" ad aderire;

- "organizzare/organizzazione". Si evidenzia la necessità di affrontare seriamente i diversi aspetti della dimensione organizzativa, dalla logistica delle azioni alla gestione di una rete di soggetti, dai modelli di riferimento alle competenze organizzative, ecc. molti dei presenti avanzavano una certa preoccupazione per i modelli di riferimento che stanno alla base delle diverse forme organizzative. Si fa notare, per esempio, che quando si parla di organizzazione si fa riferimento a un solo modello, quello gerarchico. Ciò che preoccupa soprattutto sono la questione del coordinamento e della governance, in particolare in relazione ai modelli di riferimento, e al come far crescere un territorio verso approcci di lavoro insieme, coerente tra più parti, diminuendo la frammentazione, mettendo d'accordo idee e approcci molto distanti tra loro.

Successivamente, e grazie ad alcuni interventi di notevole spessore, la riflessione si concentra in modo significativo sulla stretta relazione tra "la mappa di idee che si ha" (le rappresentazioni) e l'azione che si promuove, e le competenze che si sviluppano. È importante quindi la sottolineatura: le competenze si costruiscono, è necessario svilupparle per attrezzarsi sempre in modo più adeguato per svolgere una funzione educativa così complessa. Come a dire: più si vede la complessità della problematica, ma anche della funzione educativa oggi, più ci si rende conto della necessità di complessificare le competenze.

Si tratta di un percorso di continuo adeguamento, per il quale serve molto informarsi ma soprattutto sono fondamentali le esperienze in prima persona, il mettersi in gioco. Si parla dunque di "competenze in azione", quasi un gioco di parole per esprimere il senso del imparare facendo anche nella/dalla stessa azione educativa che si propone.

L'elaborazione delle idee del gruppo intorno alle competenze propone innanzitutto percepire i problemi "con sensibilità" e occuparsene (prenderli in mano).

In secondo luogo l'accento si pone sulla professionalità. Le suggestioni legate a questo punto sono numerose, per esempio: cercando costantemente di adattarsi ad ambienti diversi, formali e non formali; incrementando o approfondendo su aspetti organizzativi; diventando sempre più capaci di far emergere e generare creatività.

È molto interessante tutta la discussione intorno al tema delle storie (delle persone, dei territori, delle esperienze vissute o con le quali si viene in contatto), quindi, saper "stare nelle storie", storie come nodi essenziali della relazione, da valorizzare per darne un senso.

Inoltre "ascoltare". Ascoltare mettendosi a disposizione, facendo attenzione a quello che non viene detto (e al non detto implicito), al sottinteso...

In tutto questo si ritiene molto importante l'imprevisto, ciò che accade che non era stato pensato, e le capacità per accoglierlo. Si ragiona molto sulle competenze per poter rapportarsi con questo tipo di accadimenti che sono ritenuti però i più arricchenti. Perché le persone in quei momenti sono più autentiche, e sono occasioni in cui si manifestano davvero le competenze: le capacità ad affrontare le difficoltà o la cosa fuori programma, la flessibilità per poter stare bene in un contesto che si è modificato.

Si sottolineano anche aspetti complessi tra personale e collettivo: essere capaci di continuare a imparare, a stupirsi, a rendere flessibile la propria mente e, infine, far diventare un'azione, una cosa fatta, l'esperienza di alcuni... un'esperienza che lasci tracce, dentro e fuori.