

FORMAZIONE

# Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale

a cura di  
Cristina Coggi  
Paola Ricchiardi

Collana  
**FORMAZIONE**

diretta da  
LUCIANO GALLIANI - VITO A. BALDASSARRE - ETTORE FELISATTI

19



*Cristina Coggi, Paola Ricchiardi*

[a cura di]

**EDUCARE ALLO SVILUPPO SOSTENIBILE  
E ALLA SOLIDARIETÀ INTERNAZIONALE**



I contributi del presente volume sono stati elaborati in occasione  
delle iniziative formative realizzate con il  
**PROGETTO EUROPEO REDDSO**



ISBN volume 978-88-6760-232-2  
ISSN collana 1970-8408



2014 © Pensa MultiMedia Editore s.r.l.  
73100 Lecce • Via Arturo Maria Caprioli, 8 • Tel. 0832.230435  
25038 Rovato (BS) • Via Cesare Cantù, 25 • Tel. 030.5310994  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it) • [info@pensamultimedia.it](mailto:info@pensamultimedia.it)

## Sommario

<b>Introduzione</b>	<b>9</b>
di <i>Cristina Coggi, Paola Ricchiardi</i>	
<b>I. Il progetto REDDSO: educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale</b>	<b>15</b>
di <i>Giorgio Garelli</i>	
1. Dalla cooperazione decentrata allo sviluppo di progetti europei in Piemonte	15
2. L'Educazione allo Sviluppo e alla Solidarietà Internazionale nelle scuole	17
3. Un contributo per approfondire il concetto di "solidarietà internazionale"	18
<b>II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altri</b>	<b>27</b>
di <i>Giovanna Del Gobbo</i>	
1. Perimetrare il campo: alcune definizioni	27
2. Partecipazione, emozioni, solidarietà	30
3. Educare alla cittadinanza e alla solidarietà internazionale: una sfida pedagogica	33
4. Investire sui saperi per investire sulle persone: dare valore ai saperi "altri"	39
5. Non per concludere, ma per aprire la riflessione: il ruolo della cooperazione	43
<b>III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei</b>	<b>47</b>
di <i>Cristina Coggi, Paola Ricchiardi</i>	
1. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (EDD-SI): verso la cittadinanza globale	47
2. L'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (EDD-SI): specificità ed elementi di contatto	50
3. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale a scuola	54
4. Indicazioni per un percorso didattico	59

5.	Valutazione dell'efficacia di percorsi di sostenibilità e solidarietà internazionale	65
6.	Conclusioni	73
<b>IV.</b>	<b>La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta per una cultura della sostenibilità</b>	<b>77</b>
	di <i>Anna Perazzone, Marco Davide Tonon</i>	
1.	Introduzione	77
2.	E come Ecologia. La dislocazione spazio-temporale	80
3.	E come Equità. I differenti stili di vita	84
4.	E come Economia. Il modello dominante	89
5.	E come Educazione	90
<b>V.</b>	<b>Orientarsi tra diversità e disuguaglianze. Le competenze geografiche per progettare l'educazione allo sviluppo sostenibile</b>	<b>97</b>
	di <i>Cristiano Giorda</i>	
1.	Premessa. Di cosa si parla e con quale obiettivo	97
2.	Primo scenario. Disuguaglianze in crescita e scomparsa della classe media	101
3.	Secondo scenario. Diversità e differenze da salvaguardare e da riprodurre	106
4.	L'approccio dell'educazione geografica	109
5.	Conclusione. Competenze geografiche e sviluppo sostenibile	113
<b>VI.</b>	<b>Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà internazionale in Europa e in Italia: la prospettiva delle ONG</b>	<b>119</b>
	di <i>Sabina Tangerini</i>	
1.	L'Educazione allo Sviluppo	119
2.	L'Educazione alla Cittadinanza Mondiale e le discipline scolastiche: quale integrazione?	130
3.	Educazione alla Cittadinanza Mondiale come educazione ai valori?	134
4.	La solidarietà (internazionale) tra valore e vincolo	137
5.	Conclusioni	139
<b>VII.</b>	<b>Apprendere dall'esperienza. Un approccio evidence-based</b>	<b>145</b>
	di <i>Roberto Trinchero</i>	
1.	L'esperienza come punto di partenza e come punto di arrivo dell'apprendimento	145

2.	Dall'esperienza alle rappresentazioni mentali: alcuni principi evidence-based	147
3.	Dalle rappresentazioni mentali alla competenza	154
4.	Un modello di strutturazione di attività didattiche: il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones	161
5.	Evidenze empiriche a favore delle attività didattiche strutturate secondo il ciclo di apprendimento esperienziale	166
6.	Un esempio di applicazione del ciclo di apprendimento esperienziale nella scuola primaria: la costruzione di una piramide alimentare	169
7.	Conclusioni: per una didattica attiva ed efficace	173

**VIII. Percorsi interattivi e partecipativi per la conoscenza  
dell'ambiente fisico. Partenariato scolastico per l'educazione  
alla sostenibilità e alla cittadinanza** **177**  
di *Elena Ferrero, Matilde Mundula, Elisabetta Vio*

1.	Introduzione	177
2.	Il contesto e gli obiettivi del progetto	178
3.	I partner del progetto	181
4.	Modalità di lavoro	181
5.	Scienze della Terra per l'educazione alla cittadinanza: peculiarità dei singoli interventi	185
6.	La valutazione degli interventi condotti	190
7.	Diffusione dei risultati e dei prodotti	195
8.	Conclusioni	197

**IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile  
e la solidarietà internazionale nella scuola** **201**  
di *Emanuela M. Torre*

1.	Introduzione	201
2.	Indicazioni metodologiche per la costruzione di progetti	202
3.	Analisi di proposte progettuali sullo sviluppo sostenibile e sulla solidarietà internazionale	206
4.	Conclusioni	229

**Appendice**

Griglia per la stesura di progetti sull'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale	231
---	-----

**Bibliografia generale** **235**





# Introduzione

di *Cristina Coggi, Paola Ricchiardi*

Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale è divenuta un'esigenza rilevante per gli insegnanti europei. Si tratta di orientare i curricoli alla formazione di cittadini responsabili per un mondo globalizzato. Occorre infatti elaborare le basi di una formazione complessa, che comprenda il prendersi cura dell'ambiente e delle sue risorse finite, in una logica di condivisione, nel rispetto dei diritti individuali e collettivi. È necessario inoltre promuovere la cooperazione e l'integrazione sociale, in una prospettiva di interdipendenza globale, così da insegnare ad affrontare i problemi complessi, legati alle disuguaglianze nello sviluppo economico-culturale e all'accesso alle risorse, in una visione solidale.

L'educazione allo sviluppo sostenibile ha accumulato un'ampia tradizione di studi, che ha coinvolto varie discipline, a partire da quelle legate allo studio dell'ambiente (ecologia, scienze della terra e della vita, chimica, geografia...), fino a quelle economiche e sociali. Queste ultime tracciano le linee di uno sviluppo sostenibile, non solo dal punto di vista ambientale, ma anche in relazione alla distribuzione delle risorse e alle istanze di equità nelle condizioni di vita. La ricerca progressivamente si è riferita non solo ad un'analisi delle condizioni attuali, ma ha assunto una prospettiva attenta alle necessità delle future generazioni. L'educazione allo sviluppo sostenibile è da tempo presente, in varie forme, nelle discipline scolastiche, con un rilievo diverso, a seconda delle sensibilità e della formazione dei docenti.

L'educazione alla solidarietà internazionale presenta invece una minor diffusione nella scuola e minori tradizioni di ricerca didattica. La stessa attinge ad un variegato ambito di esperienze e riflessioni, ispirate da approfondimenti di natura teoretica e da azioni di cooperazione.

A fronte delle sfide poste dalla globalizzazione, occorre oggi inserire a pieno titolo l'educazione alla solidarietà internazionale e alla sostenibilità in progetti curricolari, mirati allo sviluppo di conoscenze fondate, riflessioni

critiche, competenze e valori in entrambi i settori, per gli alunni dei diversi ordini e gradi di scuola. I documenti europei, come quello di Maastricht (2002) e di Lisbona (2012), recepiscono queste istanze. Le due educazioni in oggetto vengono dunque promosse all'interno di programmi nazionali (per esempio in Francia) e in progetti di partenariato internazionale, come "Des Alpes au Sahel" e "REDDSO", che hanno stimolato, tra l'altro, gli studi riportati in questo testo.

Il presente volume si propone di offrire elementi per un bilancio delle ricerche condotte sull'educazione allo sviluppo sostenibile e su quella alla solidarietà internazionale, intese come due proposte che si integrano, all'interno della più ampia educazione alla cittadinanza mondiale.

L'opera raccoglie i contributi di studiosi specializzati in ambiti diversi, coniugando l'apporto dell'Università con quello della Cooperazione Internazionale. I saggi affrontano il problema dell'educare oggi alla sostenibilità e alla solidarietà internazionale, dal punto di vista pedagogico-didattico (Coggi, Ricchiardi, Del Gobbo, Torre, Trincherò), secondo la prospettiva ecologica (Tonon, Perazzone, Ferrero, Mundula, Vio), con una chiave di lettura geografica (Giorda) e secondo le linee maturate nell'ambito della Cooperazione Internazionale (Garelli, Tangerini).

Il contributo di G. Garelli introduce il volume, soffermandosi in particolare sui progetti europei "Des Alpes Au Sahel" e "REDDSO" (bandi Europeid), che si propongono di coniugare le due educazioni. Il saggio fa emergere il valore delle reti nella cooperazione decentrata, per creare le sinergie necessarie ad affrontare la complessità di tali problematiche. L'Autore fornisce inoltre un apporto specifico sulla solidarietà internazionale e su prospettive innovative per lo sviluppo di progetti nelle scuole in questo ambito. Il tema della solidarietà intenzionale è ripreso dai contributi di Giovanna Del Gobbo e di Sabina Tangerini. La prima elabora una mappa dei concetti chiave di "solidarietà", "sostenibilità" ed "educazione alla cittadinanza" (che diventa globale) in una prospettiva pedagogica. Il contributo sottolinea l'importanza di investire nei saperi qualitativamente diversi da quelli specifici della razionalità occidentale, caratterizzando in forma originale l'educazione alla solidarietà internazionale. Il saggio di S. Tangerini ripercorre l'evoluzione dell'educazione allo sviluppo, come antecedente all'educazione alla solidarietà internazionale, definendo il ruolo delle ONG in tale percorso. Il contributo individua diverse tipologie di intervento pedagogico, da una modalità più trasmissiva, ad una più responsabilizzante, soffermandosi anche su diverse concezioni di "solidarietà", in vista di un'educazione globale.

Nella stessa prospettiva si colloca il saggio di C. Coggi e P. Ricchiardi,

che inquadra l'educazione allo sviluppo sostenibile e quella alla solidarietà internazionale all'interno dell'educazione alla cittadinanza globale, in coerenza con i documenti europei. Il contributo affronta quindi le problematiche connesse alla progettazione di curricoli in tale ambito, individuando conoscenze, processi cognitivi, caratteristiche affettive della personalità e valori coinvolti nella costruzione di competenze di una cittadinanza solidale e attenta alla sostenibilità. Le indicazioni per un percorso didattico esplicitano strategie per lo sviluppo delle conoscenze sui temi trattati, modalità di sensibilizzazione nei confronti dei valori in gioco e tecniche di stimolazione dei processi cognitivi. L'ultima parte del contributo si sofferma sulle modalità di valutazione dell'efficacia dei percorsi di sostenibilità e solidarietà internazionale, proponendo sia criteri per la valutazione della qualità dei progetti, sia indicazioni per la costruzione di strumenti e per il controllo degli esiti conseguiti.

Il tema della progettazione e della valutazione di progetti viene approfondito nel contributo di E.M. Torre, che esplicita le fasi per l'impianto progettuale e i punti critici di tale pianificazione. Il saggio offre inoltre un bilancio dei progetti sviluppati sulle tematiche dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà sul territorio piemontese, in un anno scolastico, in connessione con il progetto europeo REDDSO. La ricerca consente di individuare: le differenze tra ordini di scuola nella presentazione di progetti sulle tematiche in questione, la varietà dei contenuti affrontati, le integrazioni individuate dagli stessi, le discipline coinvolte, la presenza di una rete di collaborazioni nell'attuazione degli interventi e la tipologia di valutazione prevista dai diversi progetti (tempi e strumenti). Illustra inoltre le specificità dei progetti finanziati in un anno scolastico dalla Regione Piemonte nell'ambito del Progetto REDDSO.

Sulle strategie didattiche utili in tali progetti si sofferma il contributo di R. Trincherò. L'Autore sottolinea la possibilità di trasformare le esperienze in conoscenze, abilità e competenze, adottando un modello specifico di strutturazione delle attività formative, che consente di apprendere dall'esperienza, alla luce anche di alcuni principi della *evidence based education*. Il saggio riferisce un esempio di intervento di educazione alla sostenibilità, relativo alla pianificazione e costruzione di una piramide alimentare nella scuola primaria.

I temi della sostenibilità sono approfonditi anche dal contributo di A. Perazzone e M.D. Tonon, che mettono in luce quattro prospettive di analisi della stessa (quattro "E"). La prima è la prospettiva "ecologica", la quale esige che il capitale naturale non venga sfruttato più rapidamente di quanto non impieghi a ricostituirsi. La seconda riguarda l'"equità", intesa come

adozione di uno stile di vita sostenibile. Il terzo approccio è quello “economico”, che illustra l’esigenza di tecniche produttive eco-compatibili. L’ultimo punto di vista è quello “educativo”, che può contribuire al cambiamento verso una società sostenibile. Secondo questa linea, occorre accrescere la consapevolezza degli studenti, innovando i temi nei curricoli e adottando strategie didattiche in linea con i traguardi di una responsabilizzazione nell’uso delle risorse, così da garantire benessere a lungo termine nei sistemi sociali e ambientali.

Il contributo di C. Giorda si propone di identificare invece le competenze geografiche per l’educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale, a partire dai concetti di “diversità” e “disuguaglianza”. Questi vengono usati per analizzare e comparare le relazioni tra sistemi umani e sistemi ambientali del mondo contemporaneo, alle diverse scale geografiche. L’attenzione viene quindi centrata sulla sostenibilità sociale nella globalizzazione.

Su questi temi si focalizza il contributo di E. Ferrero, M. Mundula e E. Vio, che documenta un’esperienza pluriennale di costruzione di percorsi interattivi e partecipativi per la conoscenza dell’ambiente fisico, attuata attraverso la cooperazione e il partenariato scolastico tra Italia, Repubblica di Capo Verde e Brasile. I percorsi hanno coinvolto alunni dai 6 ai 15 anni e, in modo più ampio, famiglie e comunità, allo scopo di generare riflessione e responsabilizzazione nei confronti dell’impatto delle attività umane sull’equilibrio naturale. Il progetto è stato attuato utilizzando strategie di ricerca-azione e ha consentito di indagare alcuni fenomeni, legati ai processi dinamici della terra, e in particolare la percezione dei rischi associati ad eventi come eruzioni vulcaniche, terremoti ed alluvioni, così da aumentare la consapevolezza verso scelte più rispettose dell’ambiente. Gli esiti rilevati consentono di affermare che gli interventi favoriscono l’incremento della comprensione dei problemi e delle dinamiche che li generano, e la capacità di cooperazione tra i partner dei progetti. Il contributo mostra come i principi dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale possono essere messi in atto in diversi Paesi con esiti fruttuosi di formazione degli insegnanti, trasformazione delle condotte degli studenti, miglioramento delle condizioni ambientali e incremento del patrimonio sociale, legato alla formazione di reti solidali.

*Questo volume è il frutto dello sforzo congiunto di diversi enti e professionisti:*

- *Giorgio Garelli (Regione Piemonte - Settore Affari Internazionali)*
- *Cristina Coggi (Docente di Pedagogia Sperimentale - Università di Torino)*
- *Roberto Trincherò (Docente di Pedagogia Sperimentale - Università di Torino)*
- *Elena Ferrero (Docente di Didattica di Scienze della vita - Università di Torino; CESAO)*
- *Giovanna Del Gobbo (Docente di Pedagogia Generale - Università di Firenze)*
- *Paola Ricchiardi (Docente di Pedagogia Sperimentale - Università di Torino)*
- *Cristiano Giorda (Docente di Geografia - Università di Torino)*
- *Marco Davide Tonon (Docente di Ecologia, Fondamenti e Didattica di Scienze della Terra - Università di Torino; Centro interuniversitario IRIS)*
- *Anna Perazzone (Docente di Ecologia, Fondamenti e Didattica di Scienze della Vita - Università di Torino; Centro Interuniversitario IRIS)*
- *Emanuela Torre (Docente di Pedagogia Sperimentale - Università di Torino)*
- *Matilde Mundula (Docente di Scienze Naturali - Istituto Albert; dottoranda in Scienze Umane)*
- *Elisabetta Vio (Docente di matematica e scienze - IC Comprensivo di Airasca)*
- *Sabina Tangerini (Referente del settore Educazione alla Cittadinanza Mondiale del CCM - Comitato Collaborazione Medica)*

*A tutti il più vivo ringraziamento per l'impegno profuso nella ricerca e nella formazione degli insegnanti sul tema trattato.*

*Un grazie particolare a Laura Siviero, dottoranda in Scienze Umane, e a Emanuela Torre per la cura redazionale del presente volume.*



# I.

## Il progetto REDDSO: educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale

di *Giorgio Garelli*

### 1. Dalla cooperazione decentrata allo sviluppo di progetti europei in Piemonte

Gli interventi riportati in questo volume raccolgono studi e riflessioni che si sono sviluppati nella regione Piemonte nell'ambito di due progetti, finanziati su bandi ad accesso diretto, di un'apposita linea Europeaid. Questi due progetti hanno come obiettivo quello di favorire la riflessione sulle modalità per integrare l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale, in particolare nell'ambito scolastico.

In effetti, si tratta di due azioni pedagogiche tradizionalmente definite "educazione allo sviluppo sostenibile" ed "educazione allo sviluppo". La prima era ed è oggetto di un percorso strutturato, che fa riferimento alle tematiche ambientali. La seconda era prerogativa del mondo della cooperazione (OnG, associazioni di volontariato, istituzioni religiose, ecc), che utilizzava queste iniziative per creare una relazione virtuosa con il mondo della scuola e, tramite questa, con il territorio di riferimento, sia per sensibilizzare i ragazzi e le famiglie rispetto alle problematiche dei paesi meno sviluppati, sia per la ricerca di risorse finanziarie e di personale volontario.

Al di là della somiglianza terminologica incentrata sul termine sviluppo, cioè crescita, in un caso sostenibile e quindi più legata alle tematiche ambientali e nell'altro caso più collegata alle disuguaglianze sociali tra diverse regioni del mondo, l'approccio pedagogico, di studio e approfondimento è sempre proseguito in modo parallelo.

L'osservazione che queste due azioni non fossero "autonome", ma potessero essere parte di un unico processo educativo, ci è risultata evidente nel corso della realizzazione dei progetti di cooperazione internazionale so-



stenuti con il Programma di Sicurezza Alimentare in Sahel e Africa Sub-sahariana che, come Regione Piemonte, abbiamo avviato a partire dal 1997<sup>1</sup>.

La partecipazione delle scuole alle iniziative di cooperazione decentrata proposte dai Comuni piemontesi che approfondivano le tematiche ambientali, così come i gemellaggi tra istituzioni scolastiche con focus sulle problematiche di sviluppo sostenibile specifiche dei rispettivi territori, ma soprattutto i progetti dei parchi piemontesi e saheliani che hanno collaborato confrontandosi sulle modalità con le quali realizzavano attività di educazione ambientale hanno stimolato una riflessione che ci ha spinto ad un approccio integrato degli aspetti di sostenibilità e di solidarietà.

Non si tratta, evidentemente, di una riflessione nuova. Il Consiglio d'Europa aveva anticipato, fin dagli anni '90, questo approccio nella sua visione della "global education" e con la dichiarazione di Maastricht del 2002 ne ha ulteriormente chiarito anche i confini<sup>2</sup>.

La documentazione elaborata nell'ambito della rete del Centro Nord-Sud<sup>3</sup> del Consiglio d'Europa, è sicuramente un importante punto di partenza teorico per ogni istituzione scolastica e territoriale.

- 1 Il Programma di sicurezza alimentare e lotta alla povertà in Sahel e Africa sub sahariana è l'iniziativa più importante di cooperazione internazionale della Regione Piemonte. Avviato nel 1997 ha visto la realizzazione di oltre 500 microprogetti per un investimento totale di oltre 30 milioni di euro. Hanno partecipato all'iniziativa più di 800 soggetti piemontesi e 400 soggetti africani.
- 2 "L'Educazione Globale è un'educazione che apre gli occhi e la mente delle persone alle realtà del mondo globalizzato e le risveglia affinché possano contribuire alla costruzione di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. L'Educazione Globale comprende l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale, trattandosi della dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza" (Council of the European Union, *Global Education. Guidelines concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, North-South Centre of the Council of Europe, 2012, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>, (tr. it.: a cura di L. Saccon, p. 12, [http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta\\_formativa/public/documenti/03\\_EDUCAZIONE-globale\\_it.pdf](http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/03_EDUCAZIONE-globale_it.pdf), ultima visita luglio 2014).
- 3 Il Centro europeo per l'interdipendenza e la solidarietà (più comunemente noto come "Centro Nord-Sud") è stato istituito a Lisbona nel maggio 1990 nel quadro di un Accordo parziale allargato del Consiglio d'Europa. Esso conta attualmente 22 Stati Membri. Scopi del Centro sono: promuovere i diritti umani, la democrazia e lo Stato di diritto attraverso il dialogo interculturale e l'educazione, soprattutto tra i giovani; for-

Per noi tuttavia, con questi progetti, era importante sviluppare una riflessione valorizzando le esperienze del territorio, coinvolgendo in modo attivo le varie componenti della società civile interessate e coniugando cooperazione internazionale e sostenibilità in ambito educativo.

La stessa attività di cooperazione svolta dai territori e, con loro, dalle istituzioni scolastiche, era l'occasione per una forte sinergia educativa dentro e fuori dalle classi, nonché lo spazio per un confronto concreto e non solo teorico tra Nord e Sud del mondo.

Da questa convinzione è nata l'idea di elaborare, in forma partecipata, i due progetti presentati sui bandi Europeaid: "Des Alpes au Sahel", in cui è stata capofila la Regione Piemonte e REDDSO, in cui oggi è capofila la Regione di Rhône Alpes<sup>4</sup>.

## 2. L'Educazione allo Sviluppo e alla Solidarietà Internazionale nelle scuole

In questi anni diverse scuole, insieme ad OnG e associazioni, hanno realizzato molti interventi per l'educazione allo sviluppo sostenibile e la solidarietà internazionale e siamo voluti partire da questo importante patrimonio di esperienze per sviluppare e approfondire insieme, sia sul piano concettuale sia sul piano metodologico, un approccio integrato a queste due tematiche.

Abbiamo così realizzato un percorso complesso, con la consapevolezza che fosse necessario procedere gradualmente, allargando progressivamente con attività di animazione, la collaborazione tra attori del territorio ed offrendo contestualmente ai vari operatori supporti metodologici, formazione e la possibilità di sperimentare percorsi didattici nelle classi.

Lo sforzo di accompagnamento del sistema ha anche l'obiettivo di rendere armoniche le singole azioni con il quadro complessivo che è stato el-

nire un quadro di riferimento alla cooperazione europea; promuovere delle politiche di solidarietà conformi agli obiettivi ed ai principi del Consiglio d'Europa, rinforzando inoltre la cooperazione tra le ONG del Nord e del Sud del Mondo.

4 L'acronimo REDDSO significa Regioni per l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e la Solidarietà Internazionale; il progetto vede come capofila la Regione di Rhône Alpes ed in partenariato: la Regione Piemonte, la Regione Catalogna, la Regione Polacca Malopolska, il Consorzio delle Ong del Piemonte (COP), la rete "Reseau Rhône Alpes d'appuis à la coopération" (RESACOOOP) e la Federació Catalana de ONG (FCOND).

borato nel contesto internazionale<sup>5</sup>, rendendo più coscienti i singoli attori di quanto la loro azione sia coerente con gli obiettivi degli organismi internazionali competenti.

Anche tenendo presente lo sviluppo teorico del concetto di educazione globale, occorre comunque un chiarimento sulla stessa terminologia utilizzata. Se in relazione ai concetti di didattica naturalistica, educazione ambientale, sviluppo sostenibile, sostenibilità siamo in grado di trovare una solida letteratura organizzata e resa fruibile anche grazie alle reti nazionali specializzate nel campo<sup>6</sup>, il binomio “solidarietà internazionale” risente, soprattutto nel suo uso comune nella realtà italiana, di una accezione che può portare ad interpretazioni negative rispetto ai reali obiettivi educativi<sup>7</sup>.

### 3. Un contributo per approfondire il concetto di “solidarietà internazionale”

La stessa parola “solidarietà” presenta una certa ambiguità per i suoi diversi significati e usi. Con l’aggiunta di “internazionale” perde quella connotazione, riferita al legame tra singolo e comunità, per mantenerne una più legata all’idea di assistenza, di donazione verso (ma in un solo verso, una sola direzione) chi ne ha bisogno.

Da un punto di vista pedagogico, una simile confusione terminologica rischia di essere fuorviante: ciò che deve essere appreso e che deve portare

5 Si veda in proposito l’esattivo quadro di riferimento elaborato per le linee guida per l’educazione globale, già citato: Council of the European Union, *Global Education Guidelines concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, North-South Centre of the Council of Europe, 2012, (tr. it.: a cura di L. Saccon, p. 12-13, [http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta\\_formativa/public/documenti/03\\_EDUCAZIONE-globale\\_it.pdf](http://for.indire.it/cittadinanzaecostituzione/offerta_formativa/public/documenti/03_EDUCAZIONE-globale_it.pdf), ultima visita luglio 2014).

6 Vedi in particolare il sistema nazionale I.N.F.E.A (<http://www.minambiente.it/pagina/il-sistema-nazionale-infea>).

7 Nel Dizionario Garzanti il concetto di solidarietà viene così definito: “vincolo di assistenza reciproca nel bisogno che unisce tra loro persone diverse; insieme di legami affettivi e morali che uniscono reciprocamente una persona singola e la comunità di cui fa parte” (*Grande dizionario di italiano*, Milano, Garzanti, 2013).

Interessante notare, a titolo esemplificativo, anche la definizione riportata in Wikipedia: “il termine indica un sentimento ed un conseguente atteggiamento di benevolenza e comprensione, ma soprattutto di sforzo attivo e gratuito, atto a venire incontro alle esigenze e ai disagi di qualcuno che ha bisogno di un aiuto” (<http://it.wikipedia.org/wiki/Solidariet%C3%A0>, ultima visita luglio 2014).

ad un cambiamento non è il concetto di generosità o donazione gratuita verso chi ha meno, ma la necessità di costruire una visione globale in cui tutti siamo “solidarmente” responsabili verso il nostro pianeta, i suoi abitanti e le generazioni future.

In questo senso, ci può aiutare una breve rivisitazione storica della parola “solidarietà” e potrebbe essere interessante iniziare, non solo dal punto di vista storico, dall’accezione etimologica del termine solidarietà.

Nel Diritto Romano il termine “in solidum obligari”<sup>8</sup> veniva utilizzato nell’ambito giuridico per indicare l’impegno che una o più persone assumevano insieme per pagare i debiti (l’obbligazione) verso un creditore.

L’idea di sentirci tutti “in solido” debitori “obbligati” (legati) nei confronti delle generazioni future e verso l’ambiente ci pone tutti, ciascuno secondo le proprie risorse, sullo stesso piano di responsabilità individuale e collettiva. In quest’ottica, il termine “solidarietà” unito a “internazionale” acquista un significato ancora più pertinente rispetto ai nostri obiettivi ed è coerente con una visione mondiale del contesto e delle sfide globali.

È interessante osservare che il concetto di solidarietà mantiene l’accezione originaria fino all’inizio dell’800<sup>9</sup>.

In effetti, molti dei significati che oggi attribuiamo a “solidarietà” erano in passato propri del termine “fratellanza”. Il concetto di “fratellanza”, già presente nel Sanscrito e nel Greco<sup>10</sup>, rimanda specificatamente all’idea di “colui che sostiene, che è legato da vincoli di reciproco appoggio”.

Si tratta quindi dell’identificazione di una relazione che lega tra loro soggetti diversi ed è interessante notare come questo concetto assuma connotazioni differenti rispetto al contesto in cui viene applicato.

Per esempio, in molte società Africane nella cosiddetta famiglia allargata non esistono i termini “zio” e “cugino”, in quanto il fratello del padre è co-

8 Secondo l’Accademia della Crusca in Lessicografia: “Obbligarsi in solido, vale Obbligarsi ciascuno per l’intero; e si dice ancora di debitori obbligati insieme egualmente. Lat.: *in solidum obligari*” (<http://www.lessicografia.it/OBBLIGARE>, ultima visita luglio 2014).

9 L’*Encyclopédie* di Diderot e D’Alambert riporta: «qualité d’une obligation où plusieurs débiteurs s’engagent à payer une somme qu’ils empruntent ou qu’ils doivent; en sorte que la dette totale soit exigible contre chacun d’eux, sans que celui au profit duquel l’obligation est faite, soit obligé de discuter les autres, et l’un plutôt que l’autre» (M. Diderot, M. D’Alambert *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, tome XXXI, Losanne et Berne, Société typographique, 1781, p. 330).

10 Dal latino: *frater*, parallelo al sanscrito *bhrathar*, derivante dalla radice *bhar-* sostenere, nutrire (colui che).

munque chiamato padre (e la sorella della madre sempre madre) e i rispettivi figli sono semplicemente fratelli<sup>11</sup>.

La parola “fratello” individua dunque allo stesso tempo relazioni di ordine biologico, più o meno allargate, e relazioni di carattere sociologico, definendo lo scambio fondamentale che collega gruppi di una stessa società.<sup>12</sup>

D'altra parte, le stesse religioni (in particolare quella cristiana) si appropriano e utilizzano il termine “fratello” per definire il legame che unisce tra loro chi condivide la medesima fede<sup>13</sup>.

Per cogliere meglio le nozioni di “fratello” e “fratellanza” sarebbe opportuno sviluppare ulteriori analisi e ricerche. Qui interessa solo ricordare che, a partire appunto dall'800, il concetto di solidarietà inteso nel suo senso giuridico si arricchisce di nuove accezioni, sovrapponendosi in parte a quelle che in precedenza erano attribuite al termine “fratellanza”<sup>14</sup>.

Anche dal greco: *fràtria* (o *fratrìa*) s. f. [dal gr. *Πατρ α*, der. di *πατρ* «fratello»; lat. *fratr a*]. Presso gli antichi Greci, specie di confraternita (così esattamente secondo l'etimologia) i cui componenti pensavano di derivare da un comune capostipite e si sentivano perciò legati da vincoli «fraterni», che conferivano ai singoli individui la garanzia di un reciproco appoggio e imponevano il dovere della vendetta del sangue (<http://www.trecani.it/vocabolario/fratria/>, ultima visita luglio 2014).

- 11 A. Pavan, *Alle sorgenti della cultura africana*, Milano, Centro studi Terzo Mondo, 1977, pp. 120 e 123. Interessante osservare che in arabo esistono invece due termini diversi per indicare i fratelli di uno stesso padre e i fratelli che hanno lo stesso padre e la stessa madre.
- 12 C. Levi-Strauss, *Razza e storia e altri studi di antropologia* (a cura di Paolo Caruso), 8. ed., Torino, Einaudi, 1979, p. 24.
- 13 “Stendendo la mano sui suoi discepoli, Gesù disse: Ecco mia madre e i miei fratelli. Poiché chiunque avrà fatta la volontà del Padre mio che è nei cieli, esso mi è fratello e sorella e madre” (Matteo 12:46-50).
- 14 In proposito è interessante notare che il primo articolo della Dichiarazione dei diritti dell'uomo dice “Tutti gli esseri umani nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza” (Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, 10 dicembre 1948, <http://www.onuitalia.it/diritti/index2.html>, ultima visita luglio 2014). Con il Trattato di Lisbona, che modifica il Trattato europeo, viene introdotto l'articolo 1 bis «L'Unione si fonda sui valori del rispetto della dignità umana, della libertà, della democrazia, dell'uguaglianza, dello Stato di diritto e del rispetto dei diritti umani, compresi i diritti delle persone appartenenti a minoranze. Questi valori sono comuni agli Stati membri in una società caratterizzata dal pluralismo, dalla non discriminazione, dalla tolleranza, dalla giustizia, dalla solidarietà e dalla parità tra donne e uomini» (*Trattato di Lisbona che modifica il trattato sull'Unione europea e il trattato che istituisce la Comunità europea*, Lisbona, 13 dicembre 2007, [https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/it\\_lisbon\\_treaty.pdf](https://www.ecb.europa.eu/ecb/legal/pdf/it_lisbon_treaty.pdf), ultima visita luglio 2014).

In realtà nel 1840 P. Leroux, nel suo testo *De l'humanité*, scrive di “mutua solidarietà degli uomini”<sup>15</sup>. In questo caso, tuttavia, non richiama il termine “fratellanza” ed i suoi significati, ma la contrappone al principio della carità cristiana intesa come pietà, commiserazione e compassione, dunque incompatibile con la solidarietà.

Diversi sono gli studi che analizzano l'approccio filosofico di Leroux, la sua visione religiosa ed in particolare la sua critica della carità cristiana<sup>16</sup>. A questo proposito anche sulla stessa parola “carità” si potrebbero fare ulteriori interessanti approfondimenti, stante la modifica di senso di cui spesso è ed è stata oggetto<sup>17</sup>.

Per quanto interessa questa breve disamina del termine “solidarietà”, l'affermazione di Leroux è utile per sottolineare che qui ha origine una “confittualità” tra sociologia e religione, tra laici e cristiani, nell'utilizzare il concetto di “solidarietà” con significati legati ad interpretazioni filosofiche e sociali spesso differenti. Tale situazione ha caratterizzato la seconda metà dell'800 e gli inizi del '900<sup>18</sup>.

Dal punto di vista sociologico – laico, il concetto di solidarietà viene utilizzato con due diverse accezioni: una che si riferisce ai legami sociali degli individui nell'ambito della società e l'altra alle relazioni che si instaurano all'interno di un gruppo sociale spesso nei confronti di un “esterno altro” contrapposto<sup>19</sup>.

Emil Durkheim, nel 1893, elabora una riflessione che lo conduce a definire due tipi di solidarietà: quella “meccanica”, relativa al senso dell'appar-

Paolo VI nella *Populorum progressio* scrive “La solidarietà universale, che è un fatto e per noi un beneficio, è altresì un dovere” (Paolo VI, *Populorum progressio*, Roma, Libreria editrice Vaticana, 1967, 17, [http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_26031967\\_populorum\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_26031967_populorum_it.html), ultima visita luglio 2014).

15 Il filosofo francese P. Leroux scrive “Sono stato io il primo a prendere dai giuristi il termine solidarietà, per introdurlo nella Filosofia, cioè, secondo me, nella Religione. Ho voluto sostituire la Carità del Cristianesimo con la Solidarietà umana” (P. Leroux, *La grève de Samarez, poème philosophique*, vol. 1, Paris, Kriencksieck, 1979, p. 233).

16 Si veda in proposito: F. Fiorentino, “I fondamenti laici e cristiani della giustizia sociale”, in F. Fiorentino (a cura di), *I Cento anni della Rerum novarum: atti del convegno di Lecce, 25/26 ottobre 1990*, Bologna, PDUL edizioni Studio Domenicani, 1990; M.C. Blais, *La solidarietà: storia di un'idea*, Milano, Giuffrè, 2012.

17 Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, Città del Vaticano, Editrice Vaticana, 2009, p. 4.

18 M. Salvati, “Solidarietà, una scheda storica”, *Parole chiave*, 2, 1993.

19 R. Zoll, “Solidarietà”, in *Enciclopedia italiana*, VI appendice, Treccani, 2000.

tenenza di un individuo al gruppo e quella organica, in cui acquisiscono importanza le relazioni di interdipendenza reciproca<sup>20</sup>.

In realtà, Durkheim attribuisce queste tipologie a specifici tipi di società, rispettivamente quella semplice e quella complessa. Questa identificazione è stata tuttavia oggetto di diverse critiche, proprio perché non consentiva una visione solidaristica tra parti di società diverse. Egli stesso ne era consapevole ma, nella sua visione, immaginava che le incongruenze delle sue ipotesi fossero temporanee e che invece tutto tendesse a far convergere l'individualizzazione, la fratellanza, la giustizia e l'uguaglianza nella realizzazione di un ideale dell'umanità<sup>21</sup>.

In questo periodo, anche sulla spinta di diversi economisti e sociologi, si fa strada l'idea di solidarietà come di un terzo spazio tra individualismo e collettivismo<sup>22</sup>.

In questa ottica, essa diventa anche elemento di alcuni programmi politici. Léon Bourgeois, politico francese, ne propone un'interpretazione quale "legge sociale naturale"<sup>23</sup>, a cui sono assoggettate le diverse altre leggi sociali, economiche ecc. e rifacendosi a Cicerone<sup>24</sup> richiama l'idea di una legge "inflexibilmente" uguale per tutte le nazioni e per tutti i tempi.

Nell'elaborazione della sua dottrina, richiama tre elementi fondanti: il fatto della solidarietà naturale e sociale, il debito sociale e il quasi contratto.

Molto interessante, anche rispetto ai concetti di sviluppo sostenibile che sono trattati in questo testo, è il riconoscimento del debito sociale. Bourgeois richiama esplicitamente il debito verso "l'associazione umana "che ciascuno ha nei confronti del capitale "immenso" risparmiato dalle altre generazioni<sup>25</sup>. Questo capitale va accresciuto per le generazioni future<sup>26</sup>. In tal modo richiama, forse involontariamente, l'accezione originaria del termine.

A fronte di questo approccio universale del Solidarismo, nel primo '900 cresce sempre più un'interpretazione del termine "solidarietà" come ele-

20 E. Durkheim, *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2007.

21 R. Zoll, "Solidarietà", in *Enciclopedia italiana*, VI appendice, Treccani, 2000.

22 M.C. Blais, *La solidarietà: storia di un'idea*, Giuffrè, Milano, 2012, p. 8.

23 L. Bourgeois, *Solidarité*, Paris, Librairie Arman Coulin, 1902, p. 27, <https://archive.org/stream/solidarit00bourgoog#page/n27/mode/2up>, ultima visita luglio 2014.

24 Ivi, p. 75.

25 Ivi, p. 117. Bourgeois richiama in proposito Comte "Noi nasciamo carichi di obbligazioni verso la società".

26 Ivi, p. 125.

mento che caratterizza un gruppo sociale, anche in contrapposizione verso un “altro” che è diverso.

Cresce così un’idea di solidarietà ”nazionale”, che diventa la sponda naturale per i conflitti di quel periodo<sup>27</sup>.

In epoca più recente, il concetto di solidarietà si è legato in modo particolare allo sviluppo dei vari sistemi di protezione sociale. Come sostiene Luciano Gallino nel suo *Dizionario di sociologia*, il termine è “caduto pressoché in disuso nel lessico contemporaneo, la tematica ad esso soggiacente viene discussa sotto la veste di concetti quali integrazione sociale, consenso, sistema sociale”.

Dei sociologi e filosofi che hanno ripreso il concetto in epoca più recente, pare molto interessante approfondire, per il nostro scopo, le riflessioni di J. Habermas<sup>28</sup>.

Nei suoi lavori egli sostiene che i principi di uguaglianza, solidarietà e bene comune erano già presenti in passato, ma non oltrepassavano i confini di specifici raggruppamenti sociali, quali la famiglia, la confraternita, la nazione.

Per superare questi confini senza distruggere il gruppo sociale, occorre creare una comunità comunicativa universale in cui uno dei concetti motivanti è proprio la solidarietà<sup>29</sup>.

Habermas afferma quindi che, in questa visione universale, per costruire soluzioni consensuali occorre che vi sia empatia solidale di ogni singolo individuo con la situazione di tutti gli altri<sup>30</sup>.

Questo punto di vista pare estremamente interessante rispetto ad un approccio di tipo educativo: l’obiettivo di educare alla solidarietà internazionale non è dunque solo quello di informare gli studenti delle problematiche sociali a livello globale, ma piuttosto attivare processi che consentano loro di essere in “empatia solidale” con gli altri e dunque renderli capaci (competenti) nel sapersi mettere dal loro punto vista, comprendendone i contesti e le situazioni.

Sotto questo profilo, il progetto REDDSO assume un’interessante origi-

27 M. Salvati, “Solidarietà, una scheda storica”, *Parole chiave*, 2, 1993.

28 G. Parnofiello, *Azione comunicativa e teologia morale, rilevanza etica della teoria di J. Habermas*, Trapani, Il pozzo di Giacobbe, 2008, p 79

29 R. Zoll, “Solidarietà”, in *Enciclopedia italiana*, VI appendice, Treccani, 2000.

30 R. Zoll, “Solidarietà”, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1998, [http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta\\_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/) (ultima visita luglio 2014).



nalità: proporre alle scuole di sviluppare esperienze di gemellaggio e cooperazione, nell'ambito delle quali elaborare attività comuni con scuole dei paesi del sud del mondo, può effettivamente essere un'occasione importante per aiutare i ragazzi ad essere in empatia solidale e per creare quelle capacità di realizzare condizioni di consenso che sono sempre più necessarie per la gestione delle risorse globali.

Particolare significato acquisirebbe, in questa logica, l'eventuale integrazione tra le iniziative della scuola e le attività di cooperazione internazionale del proprio territorio: una comunità che pratica la solidarietà attiva, sviluppando processi relazionali in cui lo scambio delle conoscenze diventa elemento fondante anche di un'educazione alla cittadinanza mondiale (*global education*).

## Bibliografia

- Assemblea generale delle Nazioni Unite, *Dichiarazione universale dei diritti umani*, 10 dicembre 1948, <http://www.onuitalia.it/diritti/index2.html>, ultima visita luglio 2014.
- Atti del XXI Colloquio Europeo delle Parrocchie, *Europa e Solidarietà. La dimensione sociale della fede nelle comunità cristiane*, Girona, 8-13 luglio 2001, [http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc\\_i\\_new/documenti\\_diocesi/213/2003-05/15-154/ATTI%20CEP%20GIRONA%202001.pdf](http://www.webdiocesi.chiesacattolica.it/cc_i_new/documenti_diocesi/213/2003-05/15-154/ATTI%20CEP%20GIRONA%202001.pdf), ultima visita luglio 2014.
- Benedetto XVI, *Caritas in Veritate*, Città del Vaticano, Editrice Vaticana, 2009.
- Blais M.C., *La solidarietà: storia di un'idea*, Milano, Giuffrè, 2012.
- Bourgeois L., *Solidarité*, Paris, Librairie Arman Coulin, 1902, <https://archive.org/stream/solidarit00bourgoog#page/n27/mode/2up>, ultima visita luglio 2014.
- Council of the European Union, *Global Education. Guidelines concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, North-South Centre of the Council of Europe, 2012, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>, ultima visita luglio 2014.
- Diderot M., D'Alambert M., *Encyclopédie, ou Dictionnaire raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers*, tome XXXI, Losanne et Berne, Société typographique, 1781.
- Durkheim E., *De la division du travail social*, Paris, PUF, 2007.
- Fiorentino F., *I fondamenti laici e cristiani della giustizia sociale*, in F. Fiorentino (a cura di), *I Cento anni della Rerum novarum: atti del convegno di Lecce, 25/26 ottobre 1990*, Bologna, PDUL edizioni Studio Domenicani, 1990.
- Leroux P., *La grève de Samarez, poème philosophique*, 2 voll., Paris, Kriencksieck, 1979.
- Levi-Strauss C., *Razza e storia e altri studi di antropologia* (a cura di Paolo Caruso), 8. ed., Torino, Einaudi, 1979.
- Paolo VI, *Populorum progressio*, Roma, Libreria editrice Vaticana, 1967,

## I. Il progetto REDDSO

[http://www.vatican.va/holy\\_father/paul\\_vi/encyclicals/documents/hf\\_p-vi-enc\\_26031967\\_populorum\\_it.html](http://www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi-enc_26031967_populorum_it.html), ultima visita luglio 2014.

Parnofiello G., *Azione comunicativa e teologia morale, rilevanza etica della teoria di J. Habermas*, Trapani, Il pozzo di Giacobbe, 2008, p 79

Pavan A., *Alle sorgenti della cultura africana*, Milano, Centro studi Terzo Mondo, 1977.

Salvati M., “Solidarietà, una scheda storica”, *Parole chiave*, 2, 1993.

Zoll R., “Solidarietà”, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1998, [http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta\\_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/) (ultima visita luglio 2014).

Zoll R., “Solidarietà”, in *Enciclopedia italiana*, VI appendice, Treccani, 2000.



## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile: lo sguardo pedagogico per riconoscere il valore dei saperi altri

di Giovanna Del Gobbo

La giovane *mapuche* le parlava degli spiriti protettori, degli antenati che la *machi*, la guaritrice del villaggio, invocava con un ramo di cannella cosparso di *mudái* [...] Chiamava il cielo la *Terra di sopra*. E Cayetana non lo dimenticò mai [...] Molto tempo dopo Cayetana avrebbe detto a sua figlia: “Il massimo della loro cultura, Violeta, è che le emozioni e le idee stanno insieme, nelle stesse parole. In questo siamo così diversi da loro (Marcela Serrano, *Antigua, vita mia*)

### 1. Perimetrare il campo: alcune definizioni

Per comprendere il significato della solidarietà internazionale e soprattutto della relazione esistente tra la solidarietà e lo sviluppo endogeno in una prospettiva pedagogica è probabilmente necessario precisare il punto di vista: non si tratta solo di definire dei concetti e le relazioni che intercorrono tra questi concetti secondo una precisa impostazione disciplinare, quanto di comprenderne la significatività in termini di azione educativa, ovvero di competenze da costruire. Inoltre, se le competenze si configurano come qualcosa che necessariamente si nutre e si articola nei contesti, un ruolo rilevante, nello specifico della solidarietà, è sicuramente giocato, oggi, dai contesti della cooperazione internazionale, anche se non abitualmente considerati come “luoghi” di formazione.

La solidarietà è, inoltre, riconducibile in maniera indissolubile sia alla sfera dei comportamenti e delle azioni sia, nello stesso tempo, alla sfera delle categorie interpretative: la solidarietà è un agire che si fonda sulla lettura e sull’attribuzione di significati ai legami sociali.

In una prospettiva pedagogica è forse possibile definire la solidarietà come costruito. Secondo la definizione di George Kelly un costruito è l'unità elementare di discriminazione attraverso la quale si attua il processo di costruzione di conoscenze. È una dimensione di senso, «un asse di riferimento, un criterio fondamentale di valutazione» che può essere «esplicitamente formulato o implicitamente agito, verbalmente espresso o totalmente inarticolato, intellettivamente ragionato o vegetativamente sentito [...]». I costrutti sono le chiavi di lettura che rendono il mondo intelligibile: se non disponessimo di tali criteri di discriminazione, il fluire degli eventi ci apparirebbe indifferenziato e di conseguenza privo di significato<sup>1</sup>. Nell'impostazione costruttivista, i costrutti sono costantemente messi alla prova nella loro efficacia interpretativa e previsionale e in questo procedere sono costantemente rinegoziati, ridefiniti e (ri)validati attraverso un comportamento. Questa impostazione sottolinea la dimensione di processo e l'importanza dell'esperienza. Le ipotesi interpretative del mondo – i costrutti – vengono conservate, rinforzate e reificate in saperi, che rappresentano il patrimonio di riferimento conoscitivo per la gestione di ulteriori esperienze, costantemente messo alla prova e passibile di essere riorganizzato e ristrutturato al fine di fornire strumenti interpretativi sempre più adeguati alla complessità esperienziale con cui il soggetto deve confrontarsi e adattarsi. In questo senso il soggetto è chiamato a costruire nuove ipotesi interpretative della realtà nella misura in cui le conoscenze preesistenti risultano inefficaci e inadeguate a fronteggiare nuove richieste di adattamento.

La solidarietà è in questo senso interpretabile come un'ipotesi interpretativa delle relazioni che intercorrono tra i membri di una società e nel contempo esprime una possibilità di intervento su queste stesse relazioni per una loro trasformazione. Tuttavia se la solidarietà non è esperita da parte del soggetto rischia di rimanere una categoria astratta o, nella migliore delle situazioni, da “dover agire” per una sorta di imperativo etico, senza tuttavia che questo implichi la capacità e la possibilità di verificarne la validità, consentendole di diventare parte del patrimonio conoscitivo su cui fondare nuove conoscenze.

In questo quadro, cosa intendere per educazione alla solidarietà? In quale direzione prevedere azioni di formazione che ne evidenzino la significatività in termini di apprendimento? Quale rapporto esiste tra solidarietà e sviluppo sostenibile soprattutto nei contesti di cooperazione internaziona-

1 G.A. Kelly, *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. 1, New York, Norton, 1955, p. 9.

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

le? Per provare a rispondere a questi interrogativi sono necessarie alcune precisazioni anche di ordine terminologico.

Se si assume la definizione che il Dizionario Treccani offre del sostantivo solidarietà se ne ravvisa immediatamente la complessa articolazione: «Sul piano etico e sociale, rapporto di fratellanza e di reciproco sostegno che collega i singoli componenti di una collettività sulla base del sentimento di comune appartenenza a essa e di condivisione di un'identità collettiva, e in funzione della coscienza di comuni interessi e finalità da perseguire». Sicuramente la definizione rimanda ad un sapere teorico che dalla fine del XX e soprattutto nel corso del XXI secolo si è nutrito nel dibattito sociologico e filosofico: basti citare Autori come Durkheim, Rorty, Rawls, Habermas<sup>2</sup>. Ma la definizione rimanda anche alla solidarietà come “sentimento” e quindi esplicita una connotazione emozionale che implica la capacità di riconoscere e riconoscersi nell'altro per sviluppare identità e appartenenza nella consapevolezza dell'essere parte di una comunità.

Alla dimensione comunitaria rimandano sicuramente anche le definizioni degli altri sostantivi richiamati inizialmente, ovvero “sviluppo” e “sostenibilità”.

Con il termine “sviluppo”, utilizzando le parole di Luciano Carrino, si intende la capacità che una comunità ha di «rispondere ai bisogni di tutti, offrendo risposte che migliorano la vita in tutti i suoi aspetti economici e sociali e che si propone di ridurre la povertà, l'esclusione sociale, il degrado ambientale, le tensioni sociali e il ricorso alla violenza»<sup>3</sup>. È nel rispetto di queste istanze che si colloca “l'approccio di sviluppo umano”, un tipo di sviluppo che nasce e si sostanzia a partire dall'espressione e dalla valorizzazione delle specificità sociali, culturali, economiche delle comunità locali<sup>4</sup>.

Anche il termine “sostenibilità” tende sempre di più ad essere declinato a livello di comunità territoriale, ricondotto nel *framework* di un *social lear-*

2 É. Durkheim, *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, Paris, Alcan, 1893; R. Rorty, *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989; J. Habermas, “Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über ‘Stufe’ 6”, in W. Edelstein, G. Nunner-Winkler (eds.), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986; J. Rawls, *A theory of justice*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1971.

3 L. Carrino, *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento, Erickson, 2005, p. 279.

4 Le parole di Carrino rimandano ad una forte critica ai programmi di cooperazione che introducono arbitrariamente soluzioni del tutto esterne ai problemi di sviluppo locale, tendenti inevitabilmente all'assimilazione e all'omologazione.

ning, che si configura come interattivo e negoziale, funzionale alla soluzione integrata dei problemi e allo sviluppo di una diffusa cultura della sostenibilità<sup>5</sup>. Sono peraltro quattro le dimensioni della sostenibilità che a livello di comunità sono necessariamente strettamente connesse: la *sostenibilità ambientale*, intesa come capacità di mantenere qualità e riproducibilità delle risorse naturali; la *sostenibilità economica*, intesa come capacità di generare reddito costante e lavoro sicuro per il sostentamento della popolazione, ma solo nella misura in cui riesce a coniugarsi con la *sostenibilità sociale*, intesa come capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione, ecc.) equamente distribuite fra tutta la popolazione e la *sostenibilità istituzionale*, intesa come capacità di assicurare condizioni di democrazia reale e partecipazione ai processi decisionali.

Queste definizioni partono dall'assunto che ogni società trae significato dalle risposte che riesce ad offrire ai bisogni di chi ne fa parte e i membri della comunità verificano che conviene farne parte quando le risposte sono effettivamente "rispondenti" per quantità, qualità e continuità, sicurezza. Richiamano il "fare esperienza" non solo del legame che esiste tra i membri, ma anche dei "comuni interessi e finalità da perseguire", così come delle specifiche responsabilità di ciascuno nell'individuazione di soluzioni ai problemi attraverso la messa in gioco dei propri saperi: soluzioni che richiedono, dunque, partecipazione.

## **2. Partecipazione, emozioni, solidarietà**

Provando a declinare la dimensione partecipativa in chiave pedagogica è possibile recuperare la sua valenza di componente costitutiva del processo conoscitivo degli esseri umani: la partecipazione è considerata come condizione e alimento del conoscere. Dal punto di vista dello studio del processo formativo, infatti, la partecipazione viene ad essere intesa come dimensione propria del soggetto: fa leva sulla dimensione esperienziale, chiama in causa i sistemi di rappresentazione della realtà e evidenzia come il soggetto non possa costruire nuovi saperi se non è parte attiva del processo di individuazione del problema e creazione di nuovi saperi risolutivi. È il sentirsi ed essere "parte" di una nuova esperienza cognitiva, che rafforza nel contempo anche il piano dell'individualità e della socialità.

5 A.E.J. Wals (ed.), *Social learning toward a sustainable world*, Netherlands, Wageningen Academic Pub., 2009.

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

La partecipazione si configura, inoltre, come un processo “patico” ed “empatico”, in grado di esprimere la valenza delle emozioni e della motivazione nel processo di apprendimento anche in riferimento alla forte componente valutativa e decisionale riconosciuta alle stesse emozioni<sup>6</sup>. Anche Marta Nussbaum parla di empatia, intesa come ricostruzione immaginativa dell’esperienza di un’altra persona senza che tuttavia questo implichi una valutazione dell’esperienza. Al concetto di empatia, preferisce la compassione, poiché questa implica, invece, il giudizio, oltre alla ricostruzione immaginativa, che le pene dell’altro siano un male: «il primo requisito cognitivo della compassione è una credenza o valutazione che la sofferenza sia seria e non banale. Il secondo è la credenza che la persona non meriti la sofferenza stessa. Il terzo è la credenza che le possibilità della persona che prova l’emozione siano analoghe a quelle di chi soffre [...] nella compassione è implicita una concezione dell’umano prosperare e delle fondamentali situazioni di difficoltà della vita umana, la migliore che un osservatore è in grado di formarsi [...] l’oggetto di compassione è un oggetto intenzionale, interpretato, nell’emozione, dalla prospettiva della persona che lo prova»<sup>7</sup>.

L’attenzione al piano della socialità nell’elaborazione cognitiva emozionale per la Nussbaum apre anche a considerazioni di ordine etico e valoriale: «Le emozioni disegnano il paesaggio della nostra vita spirituale e sociale [...] emozioni come reazioni intelligenti alla percezione del valore [...] permeate di intelligenza e discernimento [...] contengono una consapevolezza del valore e dell’importanza [...] le emozioni come le motivazioni che favoriscono o sovvertono la nostra decisione di agire [...] dovremmo considerarle come parte costitutiva del ragionamento etico [...] dobbiamo misurarci con il caotico materiale del dolore e dell’amore, della rabbia e della paura, e con il ruolo che queste tumultuose esperienze giocano nel pensiero rispetto al bene a giusto»<sup>8</sup>. Ma anche politico «le emozioni non sono soltanto il carburante che alimenta il meccanismo psicologico di una creatura ragionante; sono parti, altamente complesse e confuse, del ragionamento stesso di questa creatura [...] Se pensiamo alle emozioni come elementi essenziali dell’intelligenza umana, piuttosto che come a co-

6 Per maggiori approfondimenti sul tema si rimanda a G. Del Gobbo, *La dimensione partecipativa nella formazione. Studio introduttivo al contributo di Antonio Damasio*, Pisa, ETS, 2007.

7 M. Nussbaum, *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001 (tr. it.: *L’intelligenza delle emozioni*, Bologna, 2004, pp. 273-275).

8 *Ibidem* (tr. it.: ivi, pp. 17-18).



adiuvanti o a sostegni dell'intelligenza, ciò ci fornirà ragioni particolarmente forti per promuovere le condizioni del benessere emotivo in una cultura politica: perché questa concezione implica che senza lo sviluppo emotivo, una parte del nostro ragionare come creature politiche risulterà mancante»<sup>9</sup>. Le emozioni sono valorizzate dalla Nussbaum per la loro valenza cognitiva a livello di valutazione di quanto esterno o non controllato (intendendo per esterno tutto ciò che è fuori dal controllo della volontà della persona), ma che viene ad essere valutato perché fondamentale per la vita. Le emozioni sono così considerate come «modi di prendere atto di come stanno le cose relativamente ad un oggetto esterno rilevante per il nostro benessere». Se le emozioni sono forme di giudizio valutativo attraverso le quali si attribuisce significanza a quanto è esterno al soggetto, ma che tuttavia è fondamentale per il suo benessere, secondo la Nussbaum sono quindi la dimensione su cui si fonda il «riconoscimento di bisogno e di assenza di autosufficienza»<sup>10</sup>.

Bisogno e assenza di autosufficienza rimandano a quel “sentire comune” che è la base della solidarietà e sostanziano la relazione tra solidarietà e sviluppo sostenibile endogeno. I bisogni tuttavia non sempre sono percepiti con chiarezza o assumono una fisionomia definita, tale da consentire l'individuazione di precise scelte risolutive. Luciano Carrino considera il *bisogno* come un *concetto critico* e afferma: «... cosa sono i bisogni? Si possono definire in modo rigoroso? [...] I bisogni si possono definire come *sentimenti che hanno la funzione di stimoli mentali*. Essi sono strettamente collegati ai processi vitali o culturali dell'individuo e accompagnano la fase in cui questi processi non possono compiersi perché *manca qualcosa oppure qualcosa ostacola il loro svolgimento*. Essi hanno la funzione di stimolare la mente perché metta in moto pensieri ed azioni che servano a procurare ciò che manca o a rimuovere gli ostacoli. I *sentimenti* chiamati bisogni hanno caratteristiche di malessere, disagio, dolore o angoscia. Essi mettono in moto l'individuo che si agita alla ricerca di ciò che può liberarlo da questi stimoli penosi. [...] La ricerca dei sentimenti di benessere è il motore irrazionale e passionale che è sempre all'origine delle azioni umane. E poiché queste ultime servono sempre a procurare soddisfazioni e sicurezza, i bisogni si possono considerare il motore dello sviluppo»<sup>11</sup>.

9 *Ibidem* (tr. it.: ivi, pp. 19-20).

10 *Ibidem* (tr. it.: ivi, p. 40).

11 L. Carrino, “Development and subjectivity: between authoritarianism and democracy”, *Universitas Forum - International Journal on Human Development and International Cooperation*, 1, 2008, p. 5.

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

La soddisfazione dei bisogni a livello individuale e sociale è sicuramente un processo complicato che richiede partecipazione: quasi tutti i bisogni umani possono essere soddisfatti solo mediante collaborazione e integrazione tra istituzioni, strutture, ma soprattutto persone.

### 3. Educare alla cittadinanza e alla solidarietà internazionale: una sfida pedagogica

Alla luce di tali considerazioni sono individuabili tre ordini di riflessioni sul modo di intendere la solidarietà in una prospettiva pedagogica:

- la solidarietà è un costrutto che richiede di integrare dimensione *etica* e dimensione *cognitiva* (razionale ed emozionale) e in tal senso richiede *competenze* o rappresenta una competenza per interpretare e agire sui legami sociali;
- la solidarietà si deve nutrire del riconoscimento dell’apporto collettivo alla soluzione dei problemi, non è un *dare* ma un *fare insieme* e pertanto richiede *reciprocità*;
- la solidarietà in quanto strettamente correlata alla dimensione della *partecipazione* richiede di essere collegata al concetto di *cittadinanza attiva*.

Ricondurre la solidarietà alla cittadinanza richiede, tuttavia, anche una problematizzazione dello stesso concetto di cittadinanza, affinché non venga riduttivamente collegata ad un’idea che richiama assimilazione o omologazione politica e culturale. Si tratta di un concetto complesso, polisemico, ambiguo, soprattutto se riportato alle diverse interpretazioni che punti di vista disciplinari differenti possono darle. Ma proprio perché problematico, il concetto di cittadinanza ha un contenuto inequivocabilmente educativo, in quanto condizione non data, ma conquistata, e nel contempo politicamente connotata perché ha bisogno di essere affermata, di trovare espressione attraverso la partecipazione alla vita della comunità sociale<sup>12</sup>.

Anche pensare ad un’educazione alla cittadinanza sicuramente ne impone la rivisitazione: non si tratta di intenderla in termini di un’educazione alla convivenza democratica che si configuri esclusivamente o prioritariamente come acquisizione di un patrimonio comune di diritti e doveri o apprendimento di regole di *convivenza civile*, con quell’idea implicita o latente, sopra menzionata, di assimilazione o omologazione politica e culturale.

12 P. Bertolini, *Educazione e Politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.

È questa una posizione che può apparire riduttiva nei nuovi scenari globali e che non coglie le sfide implicite contenute nel termine. Se appare oggi necessario costruire una cultura politica comune, legata alla titolarità e all'esercizio di diritti comuni, occorre anche educare al riconoscimento di nuove esigenze di negoziazione tra interessi di singoli e di gruppi, educare alla ricerca del compromesso e della mediazione costruttiva anche in direzioni inedite<sup>13</sup>.

Occorre, oggi più che mai, collegare l'idea di cittadinanza al riconoscimento della differenza: non considerare la differenza preclude la possibilità di valorizzarla come risorsa per ridefinire politicamente il concetto stesso di cittadinanza. Dare principio, forma e attuazione ai valori del pluralismo e della democrazia non deve, però, rischiare di far dimenticare l'importanza della costruzione di un senso di appartenenza che tuttavia non sia escludente. L'idea di appartenenza è collegata all'idea di cittadinanza, per il fatto stesso che differenzia e contemporaneamente crea inclusione ed esclusione<sup>14</sup>: l'idea di cittadinanza, se viene declinata specialmente nella sua connotazione più propriamente politica, rimanda a un far parte significativo, che non è solo convivenza nel medesimo luogo, o sentimento di *membership* verso un'organizzazione sociale, anche di tipo istituzionale, ma è un assumersi la responsabilità di con-vivere in una società e in tal senso è un agire politico.

Nel mondo occidentale la crescente apatia elettorale, il fallimento di politiche che richiedono il coinvolgimento dei cittadini, il negativo meccanismo di delega politica in termini di deresponsabilizzazione, richiedono una nuova attenzione anche determinata dall'affermazione crescente di problematiche legate al rapporto con "l'altro". L'idea di diversità come ricchezza appare fortemente a rischio in un periodo in cui l'idea di uno "scontro globale di culture" si sta diffondendo nel mondo in maniera decisa e preoccupante e si impone la necessità di forme di garanzia per i diritti delle minoranze, mentre è acceso il dibattito sulle criticità del multiculturalismo. La

13 J. Habermas, *Die Einbeziehungdes Anderen*, Frankfurt am Main, SuhrkampVerlag, 1996 (tr. it: *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2002).

14 La nozione di cittadinanza è biface: vista dall'interno del singolo stato definisce un processo di convergenza tra eterogeneità originarie; dal punto di vista esterno, è una nozione separante ed escludente perché chi è cittadino di uno stato e gode di certi diritti, è straniero in altro stato e questo come conseguenza immediata lo mette in condizione di non godere degli stessi diritti che aveva garantiti nel proprio stato (G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. 37).

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

nozione di cittadinanza potrebbe andare in crisi se idealmente legata ad un diritto per definizione universale, ma che, se concesso da uno stato-nazione, fatica a confrontarsi per esempio con le nuove esigenze legate ai flussi migratori e, di fatto, sembra assumere più la forma di una garanzia di esclusione da certi privilegi e da certi diritti. Così il rischio è di sostenere forme di cittadinanza di tipo difensivo, giustificare comportamenti e atteggiamenti di rifiuto, che scaturiscono comunque da una situazione di contraddittorietà e complessità caratteristiche del presente. Se dunque il rapporto fra molteplicità culturale delle nostre società e cittadinanza appare sempre più indissolubile in un mondo interconnesso come quello attuale, sul piano educativo, questo stesso rapporto rappresenta uno snodo emblematico e rivelatore<sup>15</sup>. Educare alla cittadinanza nel tempo della complessità significa certamente proiettarla su un orizzonte di globalità, obbliga a riconsiderare l'idea di appartenenza planetaria e dunque anche di solidarietà internazionale, ma significa anche trovare soluzioni di esercizio di cittadinanza responsabile fondata su nuovi sensi di appartenenza e, dunque, di solidarietà. Il concetto di appartenenza deve poter essere re-interpretato come appartenenza plurima, non rigida o statica, da riscoprire nella contemporanea – obbligata – convivenza interculturale. Allo stesso tempo deve essere rivisto il concetto di identità: come processo dinamico, entità in costante trasformazione e costruzione. Cittadinanza e pluralità identitaria possono apparire come antinomiche<sup>16</sup>: in realtà è una sorta di gioco di riconoscimenti reciproci. Riconoscere la pluralità della propria identità può far emergere nuove idee di collettività e di cittadinanza, nel superamento sia di appartenenze rigide e omologanti, sia dei rischi impliciti in nuove appartenenze totalizzanti e deresponsabilizzanti.

Non va sottovalutato infatti il rischio che l'ampliamento del concetto di appartenenza e la riconosciuta plasticità del concetto di identità possano ingenerare rischi paralleli di un universalismo ibrido e proprio per questo di

15 M. Tarozzi (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini, 2005, p. 167.

16 A partire da una costruzione storica dei concetti di identità e nazione che considera la cittadinanza come qualcosa che accomuna quanti presentano caratteri di omogeneità etnica e culturale. "L'autocomprensione nazionale rappresentò l'orizzonte culturale in cui i sudditi poterono diventare cittadini politicamente attivi. Solo l'appartenenza alla nazione creava un vincolo di solidarietà tra persone fino ad allora reciprocamente estranee" (J. Habermas, *Die Einbeziehungdes Anderen*, Frankfurt am Main, SuhrkampVerlag, 1996, tr. it: *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 125).

nuovo omologante, degenerando in forme estreme di relativismo o, come sottolinea Habermas, di “anomia etica”<sup>17</sup>, ma anche di assottigliamento dell’appartenenza. Sempre secondo Habermas stiamo vivendo un processo che sta andando verso forme post-nazionali di socializzazione che richiedono di approdare alla definizione di un universalismo sensibile alle differenze, in cui inclusione non significhi accaparramento assimilatorio né chiusura verso il diverso, ma apertura verso coloro che sono reciprocamente estranei e che tali vogliono rimanere<sup>18</sup>.

L’idea di cittadinanza planetaria teorizzata da Morin si fonda sulla consapevolezza del destino comune, dell’identità comune relativa all’unità genetica di specie, dell’unità di origine. Secondo Morin non si tratta di principi, ma si tratta di “sentimenti”: si è cittadini quando ci si sente solidali e responsabili e in tal senso «solidarietà e responsabilità non possono arrivare né da pie esortazioni né da discorsi civici, ma da un sentimento profondo di affiliazione»<sup>19</sup>.

La solidarietà si configura così come un sentimento che, si potrebbe affermare riprendendo la definizione di “bisogno” di Carrino, è la risposta positiva a quel sentimento che esprime invece il disorientamento e il disagio nei confronti della percezione della frantumazione dei legami sociali in una società rispetto alla quale non si è sviluppato senso di appartenenza.

Per comprendere questo passaggio può aiutare un riferimento ad un altro importante costrutto che è strettamente collegato al contesto attuale ed è per molti aspetti strettamente collegato alla solidarietà: è il costrutto di protezione sociale.

Concettualizzata in vari modi a partire dagli Anni Ottanta e inizialmente

17 Se con la fine dello stato nazione, finiscono anche forme consolidate di socializzazione politica, “i cittadini si trovano liberati in un mondo di relazioni anonime in cui essi – sulla base delle loro preferenze soggettive – dovranno semplicemente decidersi tra opzioni sistemicamente prodotte. In questo mondo post-politico, l’impresa economica transnazionale diventa il modello di comportamento”. Il sistema economico globale si automatizza e diventa impermeabile a ogni tentativo di influenza politica con direttive di tipo normativo. (J. Habermas, *Die Einbeziehungdes Anderen*, Frankfurt am Main, SuhrkampVerlag, 1996, tr. it.: *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 138).

18 J. Habermas, *Die Einbeziehungdes Anderen*, cit. (tr. it.: *L’inclusione dell’altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2002, p. 141 e segg.).

19 E. Morin, *La tête bien faite. Répenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999 (tr. it.: *La testa ben fatta. Riforma dell’insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 75).

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

te connotata prevalentemente in termini di rete di sicurezza per i lavoratori, la protezione sociale sta assumendo un significato sicuramente più complesso e decisamente olistico benché la sua caratterizzazione economica rimanga ancora oggi fondamentale. Si è rafforzata la componente “sociale” del concetto di “protezione” e sono state rese più evidenti le connessioni con la partecipazione, con gli approcci di *empowerment* e con i diritti alla base dello sviluppo sostenibile. La protezione sociale è arrivata a configurarsi non semplicemente come *dovere* sociale e costo da pagare per garantire la sicurezza e la crescita economica (con una garanzia di protezione direttamente proporzionale alle ricchezze espressa da un sistema), ma come forma di investimento sulle persone, strumento potenziale per promuovere il capitale umano<sup>20</sup> e garantire uno sviluppo sostenibile e inclusivo.

La protezione sociale è certamente rappresentata da politiche e programmi volti proprio a ridurre la povertà e la vulnerabilità attraverso la promozione di mercati del lavoro efficienti, diminuendo l'esposizione delle persone ai rischi, e migliorando la loro capacità di gestire i rischi economici e sociali, come la disoccupazione, l'esclusione, la malattia, la vecchiaia, l'isolamento, l'emarginazione<sup>21</sup>. Tuttavia l'idea di protezione non può più essere ricondotta ad una sommatoria di azioni, di interventi realizzati da un organismo esterno rispetto ai portatori stessi del bisogno, sia esso lo Stato o un'istituzione locale. Perché se il bisogno può essere definito in termini di sentimento, è solo agendo sulla trasformazione del sentimento dei soggetti portatori del bisogno che si attiva un cambiamento sostenibile. Dunque è solo considerando le persone come parte attiva del processo di protezione sociale (in quanto risposta al sentimento di insicurezza) che tale sentimento/bisogno può essere trasformato e dare origine ad azioni volte a rimuovere gli ostacoli.

Come afferma Robert Castel la ricerca di sicurezza e la ricerca di protezione sono strettamente correlate: «non bisognerebbe opporre insicurezza e protezioni come se appartenessero a due registri contrapposti dell'esperienza collettiva [...] la sicurezza e l'insicurezza sono *rapporti* relativi ai tipi di protezione che una società assicura o non assicura in maniera adeguata»<sup>22</sup>.

20 A. Barrientos, M. Nino-Zarazua, *Social Transfers and Chronic Poverty: Objectives, Design, Research and Impact*, Chronic Poverty Research Centre, 2011, <http://www.chronicpoverty.org/publications/details/social-transfers-and-chronic-poverty> (ultima visita luglio 2014).

21 Come definita dall'United Nations Research Institute For Social Development (UNRISD).

22 R. Castel, *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, Seuil, 2003 (tr. it.: *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Torino, Einaudi, 2004, pp. 4-5).

Potremmo dire che insicurezza e protezione sono due facce dello stesso bisogno. E Castel aggiunge: «Il paradosso [...] è che la presa crescente dello stato sociale, procurando all'individuo protezioni collettive consistenti, ha agito come un *potente fattore di individualizzazione*. L'assicurazione di assistenza, predisposta dallo Stato, libera l'individuo dalla dipendenza nei confronti di tutte le comunità intermedie che gli procuravano quello che ho proposto di chiamare le *protezioni ravvicinate*. L'individuo diventa così, almeno in tendenza, *liberato* in rapporto ad esse, mentre lo Stato diventa il suo principale supporto, cioè il suo principale fornitore di protezioni. Quando queste protezioni si incrinano, l'individuo diventa al tempo stesso fragile ed esigente, perché è abituato alla sicurezza ed è roso dalla paura di perderla [...] come se lo stato di sicurezza fosse divenuto una seconda natura e anche lo stato naturale dell'uomo sociale [...] è divenuto naturale essere protetti, il che significa che è divenuto naturale rivendicare la protezione dello Stato: ma è proprio a questo punto che le protezioni si indeboliscono in maniera a quanto sembra, irreversibile»<sup>23</sup>.

Il problema della protezione sociale, inoltre, è sempre di più interessato da ulteriori trasformazioni: la protezione infatti si sta configurando non come risposta a emergenze contingenti, improvvise e temporanee, ma come condizione strutturale di una società che è chiamata costantemente a convivere con incertezza e rischio<sup>24</sup>. In tale contesto se le “reti di sicurezza” rimangono dipendenti dalla sola possibilità di copertura economica e dalla sola gestione centralizzata, rischiano di non essere sostenibili. Evidente dunque la necessità di riconoscere l'importanza, non solo funzionale, ma strutturale, che assume l'individuo, la persona, considerata non più solo beneficiaria, contribuire e di essere corresponsabile della propria protezione. Anche attraverso nuove forme di solidarietà che possono fornire risposte alla mancanza di sicurezza sociale.

Quindi, di nuovo, si comprende che la solidarietà può configurarsi come risposta ad un bisogno, o meglio, educare alla solidarietà appare una *risposta* ad un bisogno perché la solidarietà è la risposta ad un bisogno di sviluppo sostenibile ed inclusivo non procrastinabile.

Se sviluppo sostenibile, protezione sociale e solidarietà sono considerati

23 *Ibidem* (tr. it.: *ivi*, pp. 68-69).

24 U. Beck, *Risk society: towards a new modernity*, London, Sage, 1986 (tr. it.: *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000); U. Beck, *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2007 (tr. it.: *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2008).

aspetti disgiunti e rispondenti a logiche e percorsi diversi, perseguiti attraverso percorsi paralleli o addirittura divergenti o anche concepiti in relazione di subalternità attraverso meccanismi che vedono la solidarietà dipendere dallo sviluppo riduttivamente inteso in termini esclusivamente economici, non si vedrà la necessità di investimento sulla persona per una ridefinizione del sistema di solidarietà nella congiuntura attuale.

### **4. Investire sui saperi per investire sulle persone: dare valore ai saperi “altri”**

Affrontare il problema dal versante dell'educazione, e quindi dei *saperi* individuali e collettivi consente di focalizzare meglio il senso di un cambiamento di prospettiva tanto necessario quanto complesso. Un cambiamento che prima di essere dei contesti, dei servizi, degli apparati, deve essere un cambiamento dei saperi che sono necessari ad interpretare i problemi e le forme di soluzione, così come dei saperi necessari all'azione e alla trasformazione dei contesti.

Se la società dell'informazione sembra far prevalere le dimensioni educative informali e veicolare prevalentemente saperi omologanti, occorre superare il rischio di standardizzazione e uniformazione delle conoscenze e delle menti: un processo che può portare ad un “pensiero unico”, privato degli strumenti del pluralismo e della diversità.

Questa ultima riflessione ci introduce nella considerazione della necessaria acquisizione di capacità di “dare valore” ai saperi: saper dare valore vuol dire di saper cogliere la ricchezza di interpretazioni, di attribuzione di significati al reale che le culture e le società umane nel tempo e nei diversi luoghi hanno elaborato.

Continuare oggi a costruire teorie sulla base di organici e totali sistemi di interpretazione del mondo, per altro costruiti soltanto dal versante dell'uomo occidentale, non regge più.

Un sapere vale per colui che lo genera, perché ha saputo fornire risposta ai suoi bisogni, ma vale anche per chi sa coglierlo e utilizzarlo: in questo senso l'idea di valore finisce per legarsi di più all'uso che del sapere si fa e sembra collegarsi all'idea di valorizzazione, in termini di dare valore anche a ciò che apparentemente non sembra averne e di cui non sono state colte le potenzialità o non sono state attualizzate o non sono state create le condizioni perché ciò avvenisse. Attribuire valore alla conoscenza, alla propria conoscenza, implica la possibilità di coglierne gli esiti, i risultati in termini di applicazione, nel trasformare le proprie condizioni di esi-



stenza. Riappropriarsi, essere consapevoli del valore dei saperi significa incidere sui sistemi che producono conoscenza, che costruiscono e creano conoscenza.

L'Occidente ha sicuramente "esportato" e affermato forme di pensiero e di interpretazioni della realtà come espressione del pensiero analitico, sistematizzato se non addirittura cristallizzato, nella separazione e iperspecializzazione disciplinare. Ma l'occidentalizzazione del mondo non riguarda solo la dimensione dell'istruzione scientifica o del razionalismo scientifico: anche dopo la fase di decolonizzazione l'Occidente ha di fatto imposto modi di produzione, modelli di vita. Da un'occupazione fisica e istituzionale, si è passati ad un'occupazione immateriale, un'occupazione realizzata attraverso saperi, conoscenze, schemi mentali. Un'occupazione ormai non riconducibile a coordinate geografiche, che ha canalizzato e condizionato lo sviluppo dei contatti tra culture e storie diverse di popoli e Paesi. Riportata sul piano "culturale" la categoria di Occidente si intreccia con la divisione, di nuovo connotata geograficamente di Nord-Sud del mondo. Un Occidente ormai immateriale, così come lo è la globalizzazione, e allo stesso tempo ampiamente diffuso e potente, seppure in crisi: ma come questo termine stesso suggerisce, occorre fare attenzione alle possibili svolte. La parola crisi appare ormai "ridondante", quasi a designare una condizione permanente delle cose: crisi dei valori, della cultura, sono espressioni del quotidiano, in cui l'idea di crisi appare richiamarsi ad una concezione in cui definirsi come male "transitorio e rimediabile", disfunzione momentanea destinata a scomparire, ad essere compensata. Ma se all'interno del pensiero occidentale tale crisi viene configurarsi come incapacità di gestire il "differente" da sé pur nella percezione della propria mancanza di autosufficienza nell'affrontare la contemporaneità, la crisi può evolvere in forme di assimilazione non dichiarata e non consapevole, dove il "differente" si ingloba, attraverso dinamiche fondate sull'asimmetria, su uno scambio ineguale, portando sempre e inevitabilmente all'omologazione. Il termine crisi non può essere utilizzato come contrario di "normalità": in questo senso per superare la crisi occorre ripristinare l'equilibrio, che spesso coincide con un ripristino delle posizioni di potere e con la negazione di condizioni di indeterminatezza e incertezza che invece caratterizzano la contemporaneità<sup>25</sup>.

25 Non assegnare a priori all'incoerenza e alla mancanza di funzionalità il significato di eccezionalità, può condurre al superamento di una percezione di crisi destinata a scaturire in nuove forme di controllo dell'umanità da parte dell'Occidente, e può portare

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

Parallelamente a quanto sostenuto per la nozione di cittadinanza<sup>26</sup>, l'unico modo, l'unica condizione per non creare destabilizzazione sembra diventare la localizzazione dei saperi, il confinarli in una posizione locale, sia in quanto circoscritti territorialmente, sia delimitati culturalmente: così poche culture forti tendono ancora ad assoggettare e a dissolvere molte culture deboli, secondo modalità di volta in volta di tipo colonialista, imperialista, tecnocratico. Questo non implica necessariamente omogeneità assoluta, ma senz'altro marginalizzazione di culture e di modi di espressione antichi, confinati nel privato e nel locale dalla pretesa che il globale debba potersi esprimere nel modo il più possibile unitario.

L'emarginazione è sempre un processo relazionale, nel senso che esso non è altro che uno "stare ai margini" rispetto ad altri che si considerano la "norma". È un processo che vede auto-emarginazione ed etero-emarginazione spesso strettamente intrecciate nel senso che è sia il soggetto che sentendosi diverso si allontana dalla collettività, quasi per una forma di difesa, ma è anche la collettività che percependolo come "diverso" lo rifiuta e lo allontana. Nel caso dei saperi e delle conoscenze la loro marginalizzazione deriva dal sentirli, percepirli come diversi, così come le persone che li hanno prodotti. Poiché l'educazione, "tradizionalmente" intesa, richiede che

verso una "teoria degli esseri umani nel mondo", come suggerisce Bauman, ovvero un umanesimo planetario, ipotizzato da filosofi come Morin, che deve avere sviluppi sul piano pedagogico affinché da teoria possa diventare prassi. Cfr.: Z. Bauman, *In Search of Politics*, Stanford (CA), Stanford University Press, 1999 (tr. it.: *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano, 2000); E. Morin, A.B. Kern, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993 (tr. it.: *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994); S. Latouche, *L'Occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, Paris, La Découverte, 1989 (tr. it.: *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992).

26 Come si è avuto modo di accennare ad una richiesta di cittadinanza planetaria possono rispondere meccanismi di difesa di una cittadinanza quanto mai esclusiva: "la stessa idea di cittadinanza elaborata dai moderni stati nazionali è stata modellata presupponendo l'esistenza di individui medi, normali, definiti dall'appartenenza statica a insiemi interpretati in maniera altrettanto statica, quali le classi e le nazioni. Anche quelle particolari istituzioni che sono i sistemi educativi e formativi hanno sostanzialmente fatto propria la scelta di fondo. Il processo di socializzazione garantito da questi sistemi è stato così interpretato secondo il modello di una progressiva convergenza e omologazione degli individui, mettendo in secondo piano l'apporto alla conoscenza e all'innovazione complessiva che deriva dalla varietà delle esperienze e dei punti di vista individuali" (G. Bocchi, M. Ceruti, *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004, p. XV).

siano valorizzati solo saperi legittimati, tutto ciò che se ne discosta deve essere allontanato e non viene considerata la possibilità che impatti il sistema di conoscenze portando ad un'acculturazione positiva: se questo processo porta alla marginalizzazione di culture diverse da quelle dominanti, ingenera anche meccanismi di autoesclusione e di chiusura. È possibile affermare che una società complessa genera emarginazione complessa, sofisticata: una patologia delle relazioni umane che innesca la dinamica dell'esclusione, che nega l'alterità come valore positivo e ritiene che gli "altri" siano sempre coloro che non hanno. Non hanno l'educazione, non hanno la salute, non hanno la cultura, non hanno la civiltà, e così via. Così diventa giustificato un "dare", mascherato da solidarietà, che di fatto è un trasferire: la nostra idea di educazione, la nostra idea di salute, la nostra idea di cultura, la nostra idea di civiltà, e via dicendo. Per i saperi altri sembra rimanere in definitiva, solo una alternativa: l'omologazione o l'emarginazione. La conoscenza del mondo avanzato appare come un organismo vivente incestuoso che per perpetuare se stesso si unisce solo con i componenti della sua famiglia, non vede e non accetta la linfa vitale degli altri viventi, decade esso ed impedisce agli altri di generare nuova vita.

Se la conoscenza si mette alla prova cambiando il mondo<sup>27</sup> occorre individuare nuove modalità del conoscere e scoprire le possibilità di nuovi saperi. Per attribuire valore ai quali c'è dunque l'esigenza di un pensare diverso, o per riprendere la metafora del frammento di Geertz, di superare e non fermarsi allo sviluppo di un pensiero "frammentato"<sup>28</sup>, un pensiero che porta ad accontentarsi di riflettere su dettagli idiosincratici o a utilizzare forme di sapere parcellizzato riconducibile a iperspecialismi disciplinari, ancora fortemente radicati nell'approccio occidentale alla conoscenza, ad una razionalità che appartiene ad una sola fetta, e non prevalente, della popolazione mondiale. Una razionalità che si fonda sulla pretesa di un'oggettività autoreferenziale e neutrale, ma che ha di fatto prodotto una dissociazione tra saperi scientifici e saperi sociali, culturali.

Disponiamo attualmente di un patrimonio che non si esprime solo in termini quantitativi, ma che si definisce attraverso saperi qualitativamente diversi rispetto alla razionalità occidentale, saperi che spiazzano gli assiomi

27 Z. Bauman, *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*, Cambridge, Polity Press, 2004 (tr. it.: *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005).

28 C. Geertz, *Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*, Passagen Verlag, 1996 (tr. it.: *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino, 1999, p. 17)

del pensiero razionale dell'occidente e li rendono ulteriormente suscettibili di una profonda analisi critica. E la varietà, si definisce anche in termini di complessità, complessità di relazioni, di livelli, di connessioni, di modelli, codici e linguaggi e ibridazioni tra questi.

È dal riconoscimento del valore dei saperi altri che possono svilupparsi nuove forme di solidarietà fondate sulla reciprocità.

### **5. Non per concludere, ma per aprire la riflessione: il ruolo della cooperazione**

Un ruolo sicuramente fondamentale in questo quadro può essere giocato dalla cooperazione internazionale allo sviluppo e in particolare dalla cooperazione decentrata che più di ogni altra forma di cooperazione vede il diretto coinvolgimento delle comunità locali.

La cooperazione allo sviluppo non è del resto un'operazione asettica, ma "sporca", di emozioni, sensazioni, vissuti e "costretta", se vuole essere efficace, a comprendere punti di vista diversi, saperli valutare e da questi (ri)partire. La partecipazione implica la relazione, la costruzione condivisa di percorsi; implica la ricerca di soluzioni e la decisione in merito alle azioni da intraprendere.

In questo senso i partenariati che sono alla base dei progetti di cooperazione, nella loro componente operativa e non politico istituzionale, rappresentano di fatto un contesto privilegiato di osservazione: potremmo forse affermare che costituiscono di fatto dei contesti di apprendimento per nuove forme di solidarietà. Si configurano di per sé come "situazione" che è nel contempo di ricerca e di intervento e richiede partecipazione. Sono luoghi di formazione e autoformazione. Potrebbero infatti essere realmente letti in termini di comunità di pratiche: comunità all'interno delle quali, a partire dalla condivisione di obiettivi, metodi, azioni e attraverso il lavoro comune, apprendere a relazionarsi, a decentrarsi, accogliendo punti di vista diversi, perché lo sviluppo è oggi necessariamente "luogo", non solo metaforico, di confronto tra logiche, rappresentazioni e interessi di attori sociali diversi.

Il partenariato si configura così come spazio di costruzione di conoscenza. La lettura della dimensione operativa del partenariato, che si configura solitamente in un gruppo di lavoro, come spazio di dialogo interculturale e nel contempo la sottolineatura di una sua possibile connotazione in senso formativo, nasce dalla possibilità di scorgere all'interno del lavoro di questo gruppo il procedere di una costruzione di nuove conoscenze, proprio attraverso la messa relazione di saperi diversi.

È centrale la categoria del cambiamento: i progetti di sviluppo possono essere descritti come dispositivi di cambiamento pianificato basati sull'adeguata utilizzazione di risorse umane, materiali e immateriali in un dato contesto sociale, politico ed economico. Molteplici i rimandi alle componenti dell'azione formativa. Inoltre non è neanche possibile prescindere dalla considerazione che in un processo partecipato di sviluppo intervengono necessariamente alcune delle dimensioni che caratterizzano il processo formativo in termini di ricerca e di azione: la dimensione indagativa, esplorativa e la dimensione operativa sono parti integranti del lavoro di un gruppo che deve formulare e realizzare interventi di sviluppo, nei contesti operativi dovrebbe procedere assumendo sempre e comunque metodi e tecniche coerenti con la metodologia partecipativa. È forse possibile affermare che progetti di sviluppo partecipativo implicano necessariamente un componente formativa che va esplicitata e recuperata a consapevolezza, affinché all'interno della cooperazione possano essere indotti percorsi riflessivi e metariflessivi in grado di rappresentare un momento di formazione, ma anche di garantire un positivo impatto sulle comunità locali interessate.

La complessificazione che deriva dalla scoperta delle dimensioni formative dello sviluppo e dell'intrecciarsi della sfera politica, economica e socio-culturale nei progetti di cooperazione, è del resto anche alla base delle molteplici difficoltà che una gestione partecipativa della cooperazione comporta: nella definizione di ruoli, competenze, responsabilità. Ma sono anche dimensioni che esprimono una forte potenziale per la possibilità di instaurare forme di solidarietà e forme concrete di cittadinanza attiva fondate sulla responsabilità, sulla partecipazione, sull'attivazione di processi di sviluppo endogeno e sostenibile. In questo quadro la scuola può e deve riuscire a giocare un ruolo sempre maggiore e non sentirsi solo beneficiaria indiretta, ma attiva protagonista.

La cooperazione allo sviluppo, e soprattutto la cooperazione decentrata, si offre, infatti, come terreno privilegiato di confronto e scambio di saperi, in grado di attivare un costruttivo dialogo tra comunità, fondato non solo sul reciproco rispetto, ma sulla reciproca conoscenza e sul reciproco riconoscimento di valore. La cooperazione allo sviluppo non si realizza solo nei luoghi "altri", "lontani", ma si realizza in tutte le comunità coinvolte, chiamate ad interrogarsi sulle soluzioni trovate a problemi comuni, per trasformarle in buone pratiche trasferibili. Sono le comunità interessate dai progetti che possono alimentarsi e apprendere grazie alle opportunità offerte dal confronto.

Il coinvolgimento del mondo della scuola nei progetti di cooperazione appare quindi di grande rilevanza: significa mettere a disposizione dell'i-

## II. Solidarietà e sviluppo endogeno sostenibile

struzione non soltanto un laboratorio di conoscenza interculturale, ma significa consentire all'istituzione scolastica di svolgere pienamente il proprio ruolo di educazione alla cittadinanza responsabile in senso planetario. Se la solidarietà per essere appresa e trasformarsi in competenza relazionale, deve essere agita, la cooperazione presenta questa opportunità esperienziale.

Ma proprio per questo occorre partire dal presupposto che gli alunni non possono essere considerati i destinatari di interventi di informazione e formazione sulla cooperazione, ma devono essere parte attiva del processo di cooperazione stesso. L'istituzione scolastica nel suo complesso deve essere coinvolta per il contributo che può offrire nel mettere a disposizione le "proprie" pratiche e la propria expertise. E l'insegnante deve *in primis* possedere quelle capacità che consentono il coinvolgimento degli alunni e l'accompagnamento riflessivo e meta riflessivo sui processi. Per una classe, per una scuola far parte di un progetto di cooperazione equivale ad un esercizio di cittadinanza planetaria: non è un conoscere, ma un apprendere il significato della solidarietà in contesti internazionali. È una finestra per sviluppare solide conoscenze e competenze in un laboratorio comunque protetto e gestito con intenzionalità pedagogica.

### Bibliografia

- Barrientos A., Nino-Zarazua M., *Social Transfers and Chronic Poverty: Objectives, Design, Research and Impact*, Chronic Poverty Research Centre, 2011, <http://www.chronicpoverty.org/publications/details/social-transfers-and-chronic-poverty> (ultima visita luglio 2014).
- Bauman Z., *In Search of Politics*, Stanford (CA), Stanford University Press, 1999 (tr. it.: *La solitudine del cittadino globale*, Milano, Feltrinelli, 2000).
- Bauman Z., *Wasted Lives. Modernity and its Outcasts*, Cambridge, Polity Press, 2004 (tr. it.: *Vite di scarto*, Roma-Bari, Laterza, 2005).
- Beck U., *Risk society: towards a new modernity*, London, Sage, 1986 (tr. it.: *La società del rischio. Verso una seconda modernità*, Roma, Carocci, 2000).
- Beck U., *Weltrisikogesellschaft. Auf der Suche nach der verlorenen Sicherheit*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 2007 (tr. it.: *Conditio humana. Il rischio nell'età globale*, Roma-Bari, Laterza, 2008).
- Bertolini P., *Educazione e Politica*, Milano, Raffaello Cortina, 2003.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Carrino L., "Development and subjectivity: between authoritarianism and democracy", *Universitas Forum - International Journal on Human Development and International Cooperation*, 1, 2008, pp. 1-15.

- Carrino L., *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento, Erickson, 2005.
- Castel R., *L'insécurité sociale. Qu'est-ce qu'être protégé?*, Paris, Seuil, 2003 (tr. it.: *L'insicurezza sociale. Che significa essere protetti?*, Torino, Einaudi, 2004).
- Del Gobbo G., *La dimensione partecipativa nella formazione. Studio introduttivo al contributo di Antonio Damasio*, Pisa, ETS, 2007.
- Di Nicola P., Stanzani S., Tronca L., *Reti di prossimità e capitale sociale in Italia*, Milano, Franco Angeli, 2008.
- Durkheim É., *De la division du travail social: étude sur l'organisation des sociétés supérieures*, Paris, Alcan, 1893.
- Geertz C., *Welt in Stücken: Kultur und Politik am Ende des 20. Jahrhunderts*, Passagen Verlag, 1996 (tr. it.: *Mondo globale, mondi locali: cultura e politica alla fine del ventesimo secolo*, Bologna, Il Mulino, 1999).
- Habermas J., "Gerechtigkeit und Solidarität. Eine Stellungnahme zur Diskussion über 'Stufe' 6", in W. Edelstein, G. Nunner-Winkler (eds.), *Zur Bestimmung der Moral*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1986.
- Habermas J., *Die Einbeziehung des Anderen*, Frankfurt am Main, SuhrkampVerlag, 1996 (tr. it.: *L'inclusione dell'altro. Studi di teoria politica*, Milano, Feltrinelli, 2002).
- Kelly G.A., *The Psychology of Personal Constructs*, Vol. 1, New York, Norton, 1955.
- Latouche S., *L'Occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, Paris, La Découverte, 1989 (tr. it.: *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992).
- Morin E., Kern A.B., *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993 (tr. it.: *Terra-Patria*, Milano, Raffaello Cortina, 1994).
- Morin E., *La tête bien faite. Répenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999 (tr. it.: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000).
- Nussbaum M., *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001 (tr. it.: *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, 2004, pp. 273-275).
- Rawls J., *A theory of justice*, Cambridge (MA), Harvard University Press, 1971.
- Rorty R., *Kontingenz, Ironie und Solidarität*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1989.
- Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini, 2005.
- Wals A.E.J. (ed.), *Social learning toward a sustainable world*, Netherlands, Wageningen Academic Pub., 2009.

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

di *Cristina Coggi, Paola Ricchiardi*<sup>1</sup>

Formare il cittadino di un mondo globale è un'istanza sempre più rilevante, secondo i documenti europei. A questo complesso traguardo mirano diverse istituzioni, tra cui principalmente la scuola, attraverso varie educazioni, come quelle allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Si tratta di due proposte nate in contesti fortemente differenziati, che progressivamente si stanno interrelando, per acquisire spazio adeguato e significatività nei curricula scolastici. Entrambi i settori hanno subito notevoli evoluzioni nella concettualizzazione e nella stessa denominazione. Cercheremo dunque, in questo contributo, di chiarire i due ambiti, alla luce della letteratura internazionale, di analizzarne gli elementi fondamentali, i contenuti e le finalità. Offriremo in seguito indicazioni per progettare curricula di educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale, proponendo possibili traguardi specifici, linee metodologiche e strategie valutative.

#### **1. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (EDD-SI): verso la cittadinanza globale**

Per individuare il ruolo pedagogico dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale occorre attingere ai documenti europei, nei quali varie educazioni, tra cui le due in oggetto, hanno trovato spazio e

<sup>1</sup> A C. Coggi si attribuiscono i paragrafi 1, 2, 3 e la bibliografia. A P. Ricchiardi si attribuiscono i paragrafi 4 e 5.



progressiva integrazione nell'educazione alla cittadinanza globale (ECM). Quest'ultima ha acquisito una sempre maggior rilevanza, grazie alle conferenze di Atene (1996), di Budapest (1999) e al Congresso di Maastricht (2002). In questo contesto, l'ECM è stata definita come un'educazione che *sensibilizza* gli individui alle diverse realtà e li attiva ad *operare* per una maggior giustizia ed equità e per il rispetto dei diritti umani. Nel 2008 la "Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale" del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa ha insistito sulle finalità dell'ECM, sottolineando che essa intende promuovere "un modello di partenariato tra i popoli, le culture e le religioni, ad un livello micro e macro"<sup>2</sup>. Occorre, allo scopo, generare con l'ECM un "apprendimento trasformativo" di atteggiamenti, competenze, condotte e valori, per poter affrontare, con il dialogo e la cooperazione, i problemi complessi posti dalla globalizzazione. Secondo la Guida, l'educazione alla cittadinanza mondiale va oltre la semplice sensibilizzazione, in quanto porta gli individui a percepirsi interconnessi e ad attivare tutti i mezzi possibili "per assicurare più uguaglianza, giustizia sociale, cooperazione e comprensione tra i popoli... [Tale educazione] permette ai soggetti di sviluppare i loro saperi e le loro competenze, di adottare i valori e gli atteggiamenti necessari per costruire un mondo giusto e durevole, nel quale tutti gli uomini abbiano il diritto di realizzare il proprio potenziale"<sup>3</sup>.

La riflessione è proseguita nel congresso di Lisbona (2012)<sup>4</sup>, che ha sottolineato la crescente rilevanza dell'educazione alla cittadinanza globale, soprattutto in una realtà, come quella attuale, in cui il clima di austerità, adottato dai Paesi per far fronte alla recessione economica, ha esasperato i conflitti sociali e i fenomeni di xenofobia. In questo contesto, la *global education* rappresenta un mezzo rilevante per contribuire a tracciare orizzonti di uscita dalla crisi, basati sulla sostenibilità dei consumi, sulla solidarietà tra i po-

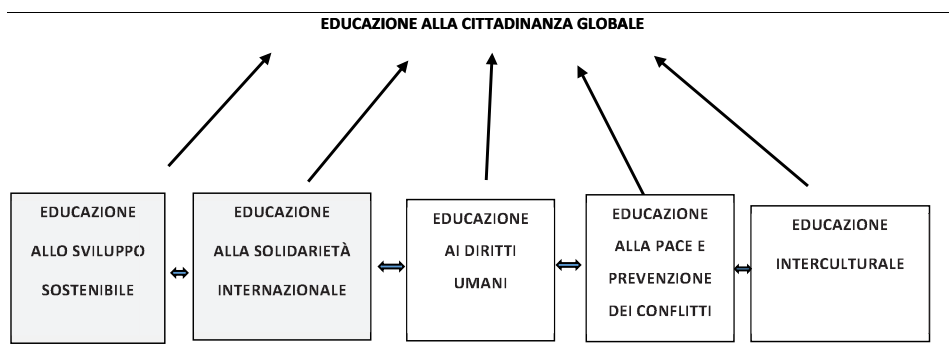
2 M. Carvalho da Silva M. (éd.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et methodologies en matière d'éducation à citoyenneté mondiale à l'usage des éducateurs et de responsables politiques*, Centre Nord-Sud du conseil d'Europe, Lisbonne, 2008, p. 13.

3 M. Carvalho da Silva M. (éd.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et methodologies en matière d'éducation à citoyenneté mondiale à l'usage des éducateurs et de responsables politiques*, Centre Nord-Sud du conseil d'Europe, Lisbonne, 2008, p. 20.

4 Il congresso si è proposto di verificare lo sviluppo della *global education* a dieci anni da Maastricht e di pianificare gli interventi per il 2015. European Congress on Global Education, *Interdependence and solidarity in a changing world: final report*, Universidade de Lisboa, Lisbon 2012, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012\\_GE\\_Congress\\_Report\\_FINAL\\_11feb2013.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012_GE_Congress_Report_FINAL_11feb2013.pdf) (ultima visita luglio 2014).

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

poli e la difesa della giustizia sociale. Dal congresso di Lisbona emergono alcune istanze: la necessità di superare le ambiguità nel concetto di *global education* e l'esigenza di connettere l'educazione informale e quella formale, trasferendo nei curricoli la cultura sul tema, sviluppata in ambito extra-scolastico. Il rapporto finale del Congresso sottolinea che la *global education* dovrebbe essere parte di ogni curriculum di educazione alla cittadinanza in una società globalizzata<sup>5</sup>. Per favorire tale integrazione a livello europeo, è necessario individuare le singole educazioni che afferiscono all'ECM. Secondo le dichiarazioni di Maastricht si tratta dei seguenti ambiti: "l'educazione allo sviluppo, l'educazione ai diritti umani, l'educazione alla sostenibilità, l'educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti e l'educazione interculturale". Assumendo il linguaggio più attuale<sup>6</sup>, si può dunque ottenere un modello di riferimento (fig. 1), utile ad evidenziare la collocazione dell'educazione allo sviluppo sostenibile e di quella alla solidarietà internazionale, all'interno dell'ECM, e le interazioni con le altre educazioni.



**Fig. 1 – Un modello europeo di educazione alla cittadinanza globale**

Di seguito definiremo sinteticamente l'educazione allo sviluppo sostenibile e quella alla solidarietà internazionale, per chiarire e delimitare l'ambito considerato, evidenziando, quando possibile, le interconnessioni.

- 5 European Congress on Global Education, *Interdependence and solidarity in a changing world: final report*, Universidade de Lisboa, Lisbon 2012, p. 5, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012\\_GE\\_Congress\\_Report\\_FINAL\\_11feb2013.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012_GE_Congress_Report_FINAL_11feb2013.pdf) (ultima visita luglio 2014).
- 6 Il termine "educazione allo sviluppo" è stato sostituito con "educazione alla solidarietà internazionale", mentre "l'educazione alla sostenibilità" è stata sostituita con "l'educazione allo sviluppo sostenibile".

## **2. L'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale (EDD-SI): specificità ed elementi di contatto**

### *2.1. Educazione allo sviluppo sostenibile e durevole*

L'educazione allo sviluppo sostenibile è frutto degli apporti di numerose scienze che si occupano di problemi ambientali, economici, politici e sociali da diversi punti di vista. Non si tratta ancora di una scienza formalmente definita. Rappresenta piuttosto la convergenza tra più ambiti disciplinari, finalizzata ad analizzare, comprendere e gestire al meglio le interazioni complesse tra sistemi naturali, sociali ed economici. Lo sviluppo sostenibile è stato autorevolmente definito già alla fine degli anni Ottanta come un “processo di cambiamento nello sfruttamento delle risorse, nella direzione degli investimenti, nell'orientamento dello sviluppo tecnologico e nella direzione delle istituzioni che deve essere reso coerente con i bisogni futuri oltre che con quelli attuali”<sup>7</sup>. Gli obiettivi fondamentali della sostenibilità riguardano quindi innanzitutto l'ambiente: ci si propone di conservare l'integrità degli ecosistemi, mantenendo la qualità e la riproducibilità delle risorse naturali. È coinvolta inoltre l'economia: si intende coniugare la crescita duratura degli indicatori economici, con le istanze di equità verso le generazioni presenti e future, generando reddito e lavoro, allocando efficacemente le risorse, sostenendo nel tempo le popolazioni e valorizzando le specificità locali. La sostenibilità riguarda infine la società: si intende garantire il benessere (in termini di sicurezza, salute e istruzione, equamente distribuite per classi e genere), e l'accesso equo, intergenerazionale e intragenerazionale, alle risorse. A queste dimensioni alcuni studiosi aggiungono la “sostenibilità istituzionale”, intesa come capacità di assicurare condizioni politiche di stabilità, democrazia, partecipazione e giustizia<sup>8</sup>.

Si tratta dunque di un ambito di studio caratterizzato da una prospettiva non solo orizzontale (interconnessioni mondiali), ma anche verticale, legata ad una sostenibilità attenta a “custodire” il futuro delle generazioni che verranno. In questo senso si parla di sviluppo non solo “sostenibile”, ma anche “durevole”.

7 World Commission on Environment and Development, *Our common future*, United Nations, 1987, p. 38, [http://conspect.nl/pdf/Our\\_Common\\_Future-Brundtland\\_Report\\_1987.pdf](http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf) (ultima visita luglio 2014).

8 UN DPSCD: United Nation Department of Policy Coordination and Sustainable Development.

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

L'educazione alla sostenibilità ha avuto un grande sviluppo negli aspetti ambientali e si è progressivamente estesa a quelli economici e sociali, andando in parte a intersecarsi con i temi della solidarietà internazionale.

#### 2.2. Educazione alla solidarietà internazionale

*L'educazione alla solidarietà internazionale* è frutto dell'elaborazione culturale e delle esperienze nel settore della cooperazione. È nata dall'intersezione di diverse correnti educative e da differenti concezioni di sviluppo, che ripercorreremo sinteticamente, anche alla luce dei documenti del Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale (CWBCI)<sup>9</sup>.

I primi tentativi di educazione alla solidarietà internazionale, inizialmente denominata "Educazione Allo Sviluppo" (EAS), avevano come obiettivo prioritario *la sensibilizzazione* delle giovani generazioni verso la povertà dei Paesi del "Terzo Mondo", al fine di attivarle per realizzare azioni d'aiuto. A tali proposte, si sono in seguito affiancate quelle centrate sull'analisi dei meccanismi che generano ineguaglianza sociale e legami di dipendenza dei Paesi del Sud da quelli del Nord del mondo<sup>10</sup>, finalizzate a una maturazione etico-critica e politica dei destinatari sui temi considerati. Con la progressiva mondializzazione dei fenomeni economico-sociali e ambientali, è gradualmente emersa poi la necessità di formare cittadini in grado di interagire a livello globale, per risolvere i problemi comuni al Nord e al Sud del mondo.

L'educazione allo sviluppo ha quindi risentito dell'evoluzione delle politiche sugli interventi, che sono passate dall'aiuto unidirezionale alla cooperazione tra Paesi e tra enti, e dalle azioni singole di solidarietà, ad inter-

9 CWBCI (Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale), *Eduquer au développement et à la solidarité internationale*, Espace International Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, 2007, [http://www.cwbci.be/cgi/objects3/objects\\_/media/0/1/5/0/1/015-0153\\_media/media0150153\\_media\\_1.pdf](http://www.cwbci.be/cgi/objects3/objects_/media/0/1/5/0/1/015-0153_media/media0150153_media_1.pdf) (ultima visita luglio 2014).

10 Recommendation concerning Education for International Understanding, Cooperation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms (Raccomandazione dell'Unesco sull'educazione per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e sull'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali), 19 novembre 1974, [http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL\\_ID=13088&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html) (ultima visita luglio 2014).

venti che vanno fino ad un livello macro-sociale e macro-economico, ampliando i beneficiari.

Il termine *educazione alla solidarietà internazionale* consente oggi di disambiguare e abitualmente di sostituire, il concetto di “educazione allo sviluppo”, che risulta generico e storicamente connotato.

L'educazione alla solidarietà internazionale mira dunque attualmente a cambiare gli atteggiamenti e i comportamenti, al fine di contribuire a costruire un mondo giusto, equo e sostenibile. Per questo si propone di promuovere la comprensione delle interdipendenze e dei meccanismi di esclusione nel mondo, il valore della cooperazione come fattore di cambiamento sociale<sup>11</sup>.

Il concetto di solidarietà è a sua volta complesso. Nelle accezioni comuni, solidarietà indica da un lato il “vincolo di assistenza reciproca, nel bisogno che unisce tra loro persone diverse”. Dall'altro designa: “un insieme di legami affettivi e morali, che uniscono reciprocamente una persona singola e la comunità di cui fa parte (es. solidarietà umana, sociale; solidarietà tra lavoratori)...” e comportano: “il condividere con altri sentimenti, opinioni, difficoltà, dolori, e l'agire di conseguenza”<sup>12</sup>. Anche in francese il termine “solidarité” ha un doppio significato. Da un lato indica: “une dépendance mutuelle. Synonyme: interdépendance” (dipendenza mutua. Sinonimo: interdipendenza). Dall'altro il termine designa: “un sentiment humanitaire, un lien qui pousse des personnes à s'entraider. Synonyme: unité”<sup>13</sup> (sentimento umanitario, legame che spinge le persone ad aiutarsi reciprocamente. Sinonimo: unità).

La seconda accezione di solidarietà, sia francese che italiana, evidenzia principalmente gli aspetti affettivi che sono alla base di un'azione solidale, che vanno da un sentimento umanitario generico fino all'empatia. Il primo significato invece si focalizza più sul vincolo di assistenza reciproca e deriva dalla parola latina “in solidum obligari”, che si riferiva all'obbligo di un gruppo di debitori a restituire, anche per gli altri, una somma presa in

11 C. Drion, C. Jadot, P. Crèvecoeur, A. Sierra, Oyatambwe D.W., *Concepts, méthodologies et critères de l'éducation au développement en Communauté française*, Bruxelles, Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale, 2006, [http://www.cwbci.be/cgi-objects3/objects/media/0/1/5/0/1/0150152\\_media/media0150152\\_media\\_1.pdf](http://www.cwbci.be/cgi-objects3/objects/media/0/1/5/0/1/0150152_media/media0150152_media_1.pdf) (ultima visita luglio 2014). Vedi anche Concord's Dare Forum.

12 <http://www.garzantilinguistica.it/ricerca/> (ultima visita luglio 2014).

13 <http://www.linternaute.com/dictionnaire/fr/definition/solidarite/> (ultima visita luglio 2014).

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

prestato<sup>14</sup>. Nel concetto è dunque presente il *legame forte* che unisce tra loro persone diverse, ognuna delle quali si dichiara disponibile ad assolvere un dovere che appartiene anche ad altri, assumendo la *responsabilità* di tale dovere<sup>15</sup>. Il concetto include quello di reciproca interdipendenza che unisce gli uni con gli altri. In senso sociale, la solidarietà non comporta una semplice benevolenza discrezionale nei confronti degli altri, ma un obbligo. Nell'art. 2 della Costituzione italiana, per esempio, la solidarietà politica, economica e sociale è definita un dovere inderogabile di ogni cittadino. Si tratta di un legame che unisce i cittadini e li obbliga a sostenersi vicendevolmente. In questo senso, la solidarietà non implica solo scambi economici, ma può portare alla condivisione di risorse ambientali, tecnologie, servizi, tempo, conoscenze, metodi... Alcuni Autori distinguono però una "*solidarietà debole*" da una "*forte*"<sup>16</sup>. La prima si crea a partire da una coesione interna ad un gruppo sociale, volta a far fronte ad una difficoltà comune, e può essere all'origine anche di conflitti. La solidarietà forte invece è definita "aperta o profonda". Questa va "al di là dei tradizionali confini di appartenenza" e "dischiude i gruppi sociali verso altri, identificati come propri simili, in base a criteri di appartenenza talmente vasti da sembrare illimitati"<sup>17</sup>. Si tratta della solidarietà che assume, come gruppo di riferimento, l'umanità intera e implica un'attivazione gratuita per rispondere alle esigenze di chi necessita aiuto. Progressivamente deve generare però un sistema di relazioni in cui entrambi i partner interagiscono da pari, in modo da evitare che nel rapporto dare-ricevere uno assuma una posizione dominante e l'altro dipendente, dal momento che la dinamica si basa sulla circolarità dei beni in entrambe le direzioni, così da risultare funzionale alla crescita reciproca<sup>18</sup>. Questa accezione è assunta attualmente dai percorsi di educazione alla solidarietà internazionale, in cui entrambi i destinatari degli scambi devono apprendere a dare e a ricevere e a collaborare per uno stesso obiettivo. Tali interventi intendono sensibilizzare i destinatari ad in-

14 Enciclopedia Scienze Sociali, Treccani.it ([http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta\\_\(Enciclopedia-Italiana\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta_(Enciclopedia-Italiana)/), ultima visita luglio 2014).

15 G. Sarpellon, "Quando si dice solidarietà", in G. Sarpellon, *Solidarietà: confronto tra concezioni e modelli*, Padova, Fondazione Zancan, 2004, pp. 10-11.

16 J. Alber, *Dalla carità allo stato sociale*, Bologna, Il Mulino, 1987.

17 G. Sarpellon, "Quando si dice solidarietà", in G. Sarpellon, *Solidarietà: confronto tra concezioni e modelli*, Padova, Fondazione Zancan, 2004, p. 22.

18 V. Pieroni, A. Santos Fermينو, *La valigia del "Migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, Roma, CNOSFAP, 2010.

staurare, a livello macro, legami tra Nord e Sud del mondo, ad analizzare ed affrontare problemi globali e locali, ad attivare azioni collaborative, volte al contrasto dei fattori di rischio, e a contribuire al benessere individuale e collettivo. L'educazione alla solidarietà internazionale è finalizzata dunque a formare soggetti in grado di comprendere questioni anche complesse e di attivarsi a livello globale per rispondere alle esigenze e ai disagi di persone, gruppi, popolazioni, proponendo soluzioni a livello sociale, politico o economico ai problemi individuati, in una prospettiva di supporto vicendevole, di responsabilità reciproca, attenta ai diritti umani. L'educazione alla solidarietà internazionale si intreccia quindi non solo con quella allo sviluppo sostenibile, ma anche con altre educazioni, innanzitutto quella ai diritti umani (es. diritto alla salute, all'educazione ...), all'interno della più articolata *educazione alla cittadinanza globale*, come evidenziato nel modello europeo rappresentato in fig. 1. Tale modello risulta utile per l'inserimento dell'educazione alla solidarietà internazionale nei curricoli scolastici, integrandola con quella allo sviluppo sostenibile e con le altre educazioni. Non si tratta di sviluppare a scuola ambiti disciplinari aggiuntivi, ma di adottare un approccio interdisciplinare e responsabilizzante ai problemi ambientali, economici e sociali posti dalla globalizzazione, con una prospettiva solidale.

### **3. Educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale a scuola**

L'elaborazione di un curriculum in cui siano presenti, in maniera organica e, se possibile, integrata, le due educazioni, costituisce un'operazione complessa. Innanzitutto, come s'è detto, le stesse provengono da ambiti disciplinari differenti.

L'educazione allo sviluppo sostenibile è nata, infatti, in ambito scientifico e ha visto il convergere di ricerche nel settore ambientale (scienze della terra e della vita, fisica, chimica, geografia) e progressivamente gli apporti del settore economico, sociale, sanitario e politico. I percorsi di sostenibilità adottano dunque prevalentemente linguaggi e metodi tipici dell'educazione scientifica. Questo ne ha facilitato l'inserimento nei curricoli scolastici, con il conseguente incremento di conoscenze e motivazioni negli studenti. Non necessariamente però si è ottenuto l'esito di una spontanea trasformazione di condotte e abitudini.

L'educazione alla solidarietà ha avuto invece uno sviluppo nell'ambito della cooperazione internazionale e nell'educazione non formale, che solo

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

tangenzialmente hanno toccato i sistemi scolastici europei, con progetti mirati. Alcuni temi sono rientrati così singolarmente nei curricoli. I linguaggi e le metodologie sono derivate dall'animazione. Gli approcci risultano dunque attenti agli aspetti motivazionali e critici, alla sensibilizzazione e, in alcuni casi, all'attivazione dei destinatari. Si tratta di un patrimonio ricco di esperienze e di materiali, non sempre codificato in modo sistematico e sperimentalmente verificato, così da essere riproducibile e condivisibile. La gestione è spesso curata da soggetti esterni alla scuola. Abitualmente si tratta, anche per questo, di esperienze innovative brevi e mirate, che si giustappongono al curricolo, senza integrarsi in un percorso organico. Non essendo riconducibili alle discipline inoltre, non diventano neppure oggetto di valutazione. In questo ambito occorre quindi sistematizzare l'insegnamento, se non si vuol correre il rischio di restare a livello di sensibilizzazione degli studenti.

Entrambe le educazioni necessitano inoltre di individuare e verificare strategie di educazione ai valori, di attivazione dei gruppi coinvolti e di verifica dei cambiamenti ottenuti.

Tenteremo di favorire l'integrazione nei curricoli scolastici delle due educazioni, esplicitando di seguito alcuni elementi di base per la didattica: obiettivi e competenze da raggiungere, strategie di insegnamento e strumenti di valutazione connessi.

#### 3.1. *Traguardi*

La progettazione di curricoli per educare alla sostenibilità e alla solidarietà internazionale richiede innanzitutto di esplicitare i traguardi che si intendono raggiungere, in termini di conoscenze, processi cognitivi da sviluppare, competenze trasversali, caratteristiche affettive della personalità da promuovere, condotte e valori da acquisire. Si tratta di fattori che possono contribuire alla progressiva costruzione di competenze complesse che diventeranno poi oggetto di professionalità spese nell'ambiente, nel sociale, in economia o nella solidarietà internazionale.

Abbiamo tentato di elaborare una serie di indicazioni (syllabus), che individuano alcune risorse cognitive, affettive ed etiche da promuovere negli interventi didattici. Non possiamo descrivere analiticamente ogni elemento, ma solo soffermarci su qualche aspetto che riteniamo importante (v. Tab. 1).



### **Conoscenze (contenuti)**

- **Sviluppo sostenibile:** problemi ambientali connessi allo sviluppo e allo sfruttamento delle risorse, impronta ecologica, inquinamento (acqua, aria, terra), utilizzo delle energie alternative, alimentazione, relazioni tra sviluppo economico, protezione dell'ambiente e giustizia sociale (mondializzazione dei commerci; conservazione delle risorse e della biodiversità; disparità nord-sud)...
- **Solidarietà internazionale:** diritti umani; rapporti tra popolazioni; dialogo interculturale; giustizia sociale; ineguaglianze strutturali presenti e passate (concetti che possono essere sviluppati in storia, filosofia, diritto, geografia e sociologia ...); ripartizione delle ricchezze; gestione delle risorse umane, naturali e finanziarie; fattori di rischio (concetti che possono essere trattati secondo una prospettiva economica o sociale); somiglianze e differenze tra stili di vita, culture, religioni e generazioni (temi di carattere sociologico, antropologico, religioso, geografico)...
- **Conoscenze comuni alla solidarietà internazionale e allo sviluppo sostenibile:** processo di globalizzazione, fattori di rischio, interdipendenza mondiale, fenomeni di esclusione, utilizzo e distribuzione equa delle risorse, sviluppo della società mondiale (condizioni di vita a livello locale e in altre parti del mondo, interdipendenza tra regioni, Paesi e continenti)...

### **Processi cognitivi**

Affrontare i temi della solidarietà e dello sviluppo sostenibile può consentire di attivare tutti i processi del *problem-solving* complesso. Possono essere, per esempio, coinvolti i processi seguenti

- **Comprensione** analitica e globale dei fattori in gioco e delle interdipendenze
- **Ragionamento** (saper individuare legami tra cause e conseguenze attuali e future; saper risalire alle cause pregresse dei fenomeni attuali)
- **Pensiero critico** (riconoscimento di stereotipi e pregiudizi, controllo delle informazioni e dell'attendibilità delle fonti; confronto di più punti di vista; individuazione di errori e disuguaglianze; ...)
- **Pensiero prospettico** (saper immaginare, formulare ipotesi e scenari futuri, al fine di anticipare l'evoluzione dei fenomeni, individuare e selezionare i cambiamenti, prevedendo gli andamenti e le evoluzioni della realtà)
- **Decision-making**
- **Creatività** (flessibilità nell'assumere diversi punti di vista; originalità e fluidità ideativa nel trovare soluzioni ai problemi affrontati)

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

#### **Competenze trasversali**

- Competenze comunicative
- Capacità di lavoro in équipe
- Saper interagire con gruppi eterogenei dal punto di vista linguistico, culturale ... (es. scambi interculturali)
- Acquisire strategie di ricerca per approfondire problemi e verificare soluzioni
- Sapersi servire di strumenti tecnologici, anche in maniera interattiva

#### **Caratteristiche affettive della personalità**

- Motivazione a conoscere, a comprendere, ad agire (impegno)
- Persistenza
- Affermazione costruttiva di sé, fiducia in sé
- Atteggiamenti positivi verso l'altro e contrasto di quelli negativi (stereotipi, pregiudizi...)
- Empatia
- Atteggiamenti positivi nei confronti dei problemi, verso la possibilità di cambiamento (ottimismo)

#### **Valori**

- Rispetto dell'ambiente e responsabilità connesse; salute; benessere proprio e altrui; senso di appartenenza ad una comunità **(Sviluppo sostenibile)**
- Rispetto di sé, degli altri, della diversità culturale; responsabilità sociale; giustizia sociale ed equità; riconoscimento della dignità umana; fraternità; condivisione; cooperazione; senso di appartenenza ad una comunità estesa **(Solidarietà internazionale)**

#### **Condotte**

- Adozione di stili di vita coerenti con i valori della solidarietà e della sostenibilità.
- Saper agire individualmente in modo efficace
- Saper agire collettivamente in modo efficace
- Saper riflettere sulle azioni svolte per migliorarle

**Tab. 1 – Un Syllabus per l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale**

### 3.2. Verso la costruzione di competenze

I percorsi più avanzati, abitualmente rivolti ai livelli scolastici superiori e all'università, tendono a strutturare competenze, nei settori considerati, vicine a quelle professionali. Si tratta di far acquisire agli studenti un "saper agire efficace, che implica la combinazione e la mobilitazione di risorse interne (cognitive, affettive, motorie) ed esterne, per far fronte a una famiglia di situazioni complesse (come portare a termine compiti molteplici, risolvere problemi autentici, realizzare progetti...)"<sup>19</sup>.

Se si vuole finalizzare la didattica alla costruzione delle competenze nell'ambito della sostenibilità e della solidarietà internazionale, occorre dunque affrontare con gli studenti problemi complessi, ma autentici, come, per esempio, la povertà, la distruzione dell'ambiente, i cambiamenti climatici, la mobilità mondiale, l'evoluzione demografica, la produzione alimentare (incidenza sull'ambiente, disequilibrio, sfruttamento delle risorse...), gli effetti sulla salute dell'inquinamento ambientale... Per individuare linee di soluzione, occorre che lo studente sia in possesso di conoscenze coerenti tra loro e interrelate, costruite e organizzate in modo da poter essere mobilitate all'occorrenza. La competenza implica, oltre all'attivazione dei saperi, anche quella del saper fare. Il nucleo del concetto sta nella mobilitazione delle risorse (cognitive e comportamentali, oltre che emotive) e non nelle risorse in sé.

Se il processo di apprendimento si avvia invece con un'esperienza, questa dovrà essere identificata come un problema da analizzare, comunicare, risolvere, generalizzando la soluzione adottata. I principi di soluzione dei problemi individuati andranno applicati nuovamente, per consolidare la competenza<sup>20</sup>.

Occorrerà poi individuare le strategie per trasformare le convinzioni acquisite in azioni e interventi efficaci.

19 L. Paquay, M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 2012, <http://www.iufm-education.fr/reseau-iufm/colloque/formation-enseignants-europe/documents/-Paquay-Leopold.pdf> (ultima visita luglio 2014).

20 R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012.

#### 4. Indicazioni per un percorso didattico

L'educazione alla sostenibilità e quella alla solidarietà si propongono traguardi complessi, che necessitano di percorsi didattici articolati, di strategie d'insegnamento non tradizionali nella scuola e di attenzione ad alcune istanze di fondo.

Nella pianificazione dei percorsi occorre innanzitutto adottare una *prospettiva evolutiva* in riferimento alla maturazione cognitiva, emotivo-affettiva ed etica degli studenti come indicato da Kohlberg<sup>21</sup> e Tardif<sup>22</sup>. Questo implica che gli specifici apprendimenti andranno calibrati sulla base del livello scolastico a cui vengono proposti, tenendo in considerazione le reali possibilità dei destinatari di apprenderli in modo autentico, secondo i livelli di astrazione e ragionamento consentiti dall'età. Per esempio, l'alunno potrà prima apprendere a cooperare all'interno di un piccolo gruppo di compagni, potrà apprendere poi ad interrelarsi con la comunità della classe, per passare progressivamente ad attuare scambi con gruppi via via più ampi e più distanti dal punto di vista geografico e culturale.

Nella progettazione degli interventi è utile inoltre tener conto degli esiti delle ricerche empiriche internazionali. Queste possono offrire dei criteri per scegliere strategie di intervento adeguate. Uhl<sup>23</sup>, per esempio, sulla base di numerosi studi, mette in luce specifici fattori che influiscono sull'efficacia di insegnamenti che si propongono uno sviluppo valoriale, utili anche per le due educazioni in oggetto. Si tratta innanzitutto della "durata degli interventi"<sup>24</sup>: progetti troppo brevi non sono in grado di far maturare, in modo statisticamente evidenziabile, costrutti complessi della personalità, come l'acquisizione di valori importanti, il *decision-making* o l'empatia. Lo studioso sottolinea anche la rilevanza della "pianificazione sistematica degli interventi", l'importanza della "qualità delle giustificazioni portate a fondamento dei valori sostenuti", l'influenza della "capacità dell'educatore di suscitare empatia" e della "significatività del docente per l'allievo".

21 L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper and Row, 1981.

22 J. Tardif, *L'évaluation de compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.

23 S. Uhl, *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996.

24 Per esempio l'EBE (*Evidence Based Education*) mette in luce che per ottenere cambiamenti significativi sui processi cognitivi ed affettivi della personalità occorrono interventi sufficientemente prolungati (non meno di 40 ore).

Le ricerche<sup>25</sup> hanno inoltre evidenziato la scarsa efficacia dei progetti di sviluppo valoriale che si limitano ad una modalità informativa e di sensibilizzazione emotiva o si centrano esclusivamente su una proposta critica. Il primo approccio rischia di favorire solo un incremento acritico delle conoscenze degli studenti rispetto al tema trattato e un generico interessamento, ma non necessariamente provoca un cambiamento degli atteggiamenti e delle condotte. Il secondo tipo di intervento rischia invece di formare soggetti in grado di individuare problemi e argomentare, ma poco preoccupati di trovare soluzioni efficaci. L'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale richiede invece di formare personalità mature, capaci di scegliere valori, di gerarchizzarli e di attivarsi per promuoverli, individualmente e collettivamente.

Presentiamo di seguito alcune indicazioni per delineare un modello didattico negli ambiti considerati, finalizzato ad arricchire le conoscenze, attivare i processi cognitivi, maturare valori, atteggiamenti e motivazioni, suscitare condotte coerenti.

#### 4.1 *Sviluppo delle conoscenze sui temi trattati, sensibilizzazione nei confronti dei valori in gioco e stimolazione di processi cognitivi*

Per intraprendere un programma di educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale si può partire, come si è detto, proponendo agli studenti una situazione *problematica interessante* o un'esperienza, che li interroghi e li coinvolga nella ricerca attiva di informazioni adeguate per comprendere meglio la situazione proposta, sviluppare ragionamenti, esercitare il giudizio e ipotizzare azioni coerenti.

A fronte di una situazione problematica, gli allievi vengono stimolati a cercare le *conoscenze* indispensabili per attivare la *comprensione* dei fattori in gioco. L'analisi esige quindi l'approfondimento delle interazioni tra i fattori causali e i loro effetti (*ragionamento*). Si può stimolare così una riflessione attenta sull'eziologia dei fenomeni, sugli sviluppi e sulle soluzioni possibili, in un esercizio dinamico. La lettura dei problemi dovrebbe assumere una visione storica e prospettica, per favorire un apprendimento che utilizza il passato per effettuare inferenze sul futuro, l'ambiente vicino per compren-

25 C. Coggi, P. Ricchiardi, "Un bilancio critico sui progetti per adolescenti", *Orientamenti Pedagogici*, 56, 2009, pp. 227-248.

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

dere quello lontano, assumendo una dimensione “glocal”. La preoccupazione per i problemi globali deve essere infatti interconnessa a quella rivolta alle questioni locali, in quanto entrambe richiedono l’attivazione di cittadinanza consapevole. Si può procedere dal locale al globale o viceversa, dal personale al collettivo, dall’emotivo al razionale. L’approccio risulta abitualmente interdisciplinare. L’insegnante è chiamato a gestire il dibattito e le controversie, a suscitare ottimismo e motivazione, a favorire il coinvolgimento attivo (per produrre trasformazioni nelle concezioni e nelle condotte). L’adulto può inoltre avviare contatti per facilitare relazioni con altri Paesi, culture e società (con l’implicazione di gruppi che lavorano insieme per raggiungere un obiettivo) e utilizzare risorse multiple per costruire competenze interculturali negli alunni. Risultano da privilegiare le strategie di apprendimento cooperative, in quanto opportunità per avviare l’educazione alla solidarietà come condivisione di risorse, tempo, materiali, obiettivi e risultati.

L’analisi dei valori in gioco può emergere in maniera più o meno esplicita e diretta, nel corso della discussione sulla situazione problematica. È possibile, a questo proposito, privilegiare un approccio *trasmissivo dei valori individuati* o favorire *un’acquisizione degli stessi in forma costruttiva e dialogica*<sup>26</sup>. Il primo approccio risulta poco efficace. Nei modelli pedagogici più recenti dunque, i valori non vengono trasmessi direttamente dall’adulto, né scoperti dal discente individualmente, ma elaborati dal soggetto, nel dialogo con gli altri e riflettendo sulle esperienze. All’adulto spetta la proposta, l’indicazione dei principi con i quali il soggetto si confronta dialogicamente, per ricostruire un quadro di valori interiorizzati. Ovviamente la capacità di elaborazione autonoma dei valori dipende anche dall’età degli alunni. Nei problemi più complessi, proposti ai soggetti più maturi, possono emergere anche conflitti valoriali, che richiedono di *gerarchizzare i principi in gioco*, attraverso processi di *ragionamento e analisi*, e di effettuare il *discernimento*. Programmi noti, a cui ci si può ispirare per far effettuare tale esercizio, sono per esempio quelli di Raths<sup>27</sup> e Kohlberg<sup>28</sup>, che non si sono dedicati nel-

26 J.M. Puig Rovira, X. Martín García, *La educación morale en la escuela*, Barcelona, Edebé, 1998.

27 L.E. Raths, S. Wassermann, A. Jones, A. Rothstein, *Teaching for Thinking*, New York, Teachers College Press, 1967.

28 L. Kohlberg, “Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization”, in D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pp. 347-480.

lo specifico ai valori della sostenibilità e della solidarietà, ma possono fornire utili suggerimenti anche per l'educazione ai valori in questi ambiti.

Il programma di Raths e dei suoi successori si propone di sviluppare la capacità di fare chiarezza sulle proprie convinzioni assiologiche, individuando modalità efficaci di gerarchizzazione dei valori.

Il programma di Kohlberg consiste invece principalmente nel provocare un "disequilibrio", un conflitto cognitivo, che porta il soggetto, attraverso il ragionamento, a progredire negli stadi del giudizio morale individuati dallo studioso. Si tratta di sottoporre agli educandi alcuni "dilemmi", in cui diversi valori e disvalori vanno a conflitto, chiedendo ai soggetti di individuare la soluzione. Il ruolo dell'insegnante è principalmente quello di facilitatore.

Gli studi empirici hanno messo in luce che tali programmi favoriscono un aumento sistematico, negli studenti, della capacità di esplicitare i valori in gioco in situazioni complesse, ma non conducono allo sviluppo di un atteggiamento etico persistente, né incoraggiano il *passaggio dalle conoscenze alle condotte*. La formazione del *giudizio etico* è dunque un traguardo necessario, ma non sufficiente. È necessario dunque integrare il percorso non limitandosi agli aspetti razionali e critici, ma coinvolgendo altresì quelli sociali, creativi ed emotivi.

Lo stesso Kohlberg ha verificato, per esempio, che l'approccio individualistico al problema (lavorare sul singolo, ignorando gli effetti delle regole e dei valori che vengono elaborati all'interno del gruppo) porta a costruire nel soggetto conoscenze che non si trasformano poi in convinzioni condivise. Risulta dunque utile, nell'educazione ai valori, lavorare alla *formazione di un gruppo*, che si integra in una comunità, la quale a sua volta si impegna a sostenere i valori proposti. Il gruppo diventa quindi una risorsa, potenziando gli esiti che si ottengono con il lavoro individuale.

È utile inoltre che alla fase critica ne segua una *divergente* in cui, a partire dalle informazioni in possesso dei destinatari dei programmi, si possa transitare alla formulazione di ipotesi d'azione, utili a contribuire alla risoluzione del problema o di parte dello stesso.

Oltre agli aspetti razionali, è rilevante inoltre che siano curati gli *aspetti emotivo-affettivi*: questi contribuiscono ad avviare e sostenere l'azione, anche sul lungo periodo.

#### 4.2 Coinvolgimento degli aspetti affettivo-motivazionali e dell'empatia

La realizzazione di percorsi di educazione alla sostenibilità, ma soprattutto alla solidarietà internazionale, non può ignorare gli aspetti emotivo-affetti-

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

vi e motivazionali di chi apprende (es. la capacità di provare indignazione a fronte delle ingiustizie; di desiderare l'equità; ...). L'indagine empirica sugli aspetti affettivi è purtroppo relativamente recente in ambito educativo-didattico, con apporti meno numerosi rispetto ad altri temi.

È stato però messo in evidenza come il comportamento etico, promosso nei percorsi di educazione alla solidarietà internazionale e alla sostenibilità, sia sostenuto e rafforzato da una canalizzazione adeguata delle emozioni positive. Per questo sono stati sperimentati interventi specifici di sviluppo affettivo, che utilizzano: immagini e filmati con un forte impatto emotivo; la lettura e il commento di storie di vita e l'esercizio di immedesimazione, con i giochi di ruolo<sup>29</sup>.

Alcuni studi, utili per l'educazione alla solidarietà, si sono focalizzati in particolare sull'empatia, intesa come capacità di percepire i sentimenti degli altri, di comprenderne lo stato interiore e di sperimentare compassione. L'empatia ha un nucleo principalmente emotivo-affettivo (capacità di condividere emozioni), a cui si aggiungono anche aspetti razionali (capacità di rappresentarsi adeguatamente le condizioni di vita e lo stato d'animo di altre persone; di comprendere il significato di atteggiamenti e condotte altrui) e aspetti comportamentali. L'osservazione di una situazione difficile favorisce il crearsi di un sentimento di compassione, che può spingere anche all'azione.

Interventi utili per lo sviluppo dell'empatia possono prevedere, per esempio, attività di drammatizzazione e di verbalizzazione per favorire processi di identificazione, l'attenzione ai sentimenti altrui e l'esplicitazione delle conseguenze di determinate azioni su di sé e sugli altri. Numerose ricerche concordano sul fatto che riconoscere le manifestazioni emotive, favorisce lo sviluppo della capacità empatica, che non risulta però ancora sufficiente per l'assunzione di condotte etiche e solidali. Queste maturano, come vedremo, con una richiesta sistematica di comportamenti etici e un esempio coerente da parte degli adulti<sup>30</sup>.

29 A.L. Comunian, U.P. Gielen, "Promotion of moral judgment maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study", *Journal of Moral Education*, 35, 1, 2006, pp. 51-69.

30 D. Carr, "On the contribution of the literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, 34, 2, 2005, pp. 137-151.



#### 4.3. *Acquisizione di condotte coerenti con i valori ambientali e di solidarietà*

I programmi di educazione alla sostenibilità e alla solidarietà internazionale a scuola possono avere come fine quello di condurre i soggetti coinvolti fino alla realizzazione di azioni coerenti, scegliendo quelle più adeguate, orientate secondo i valori in gioco. Si tratta abitualmente non di una singola azione efficace, ma anche di una serie di comportamenti che diventano parte del modo di essere della persona.

L'educazione delle condotte può avvenire secondo diversi approcci.

Seguendo la corrente psicologica dell'apprendimento sociale, si può proporre l'*imitazione di modelli positivi*, che stabilizza i comportamenti individuati come coerenti con i valori in gioco. Secondo questo approccio, l'educatore dovrebbe dunque aumentare le occasioni in cui i soggetti possono venire in contatto con modelli emblematici: occorre creare situazioni ad hoc, in cui i ragazzi possano osservare persone "esemplari" in azione; proporre video centrati su figure paradigmatiche per la difesa dell'ambiente o l'impegno nella solidarietà.

Il contatto con il modello, sia diretto (incontro) che mediato (filmati, letture...), consente un apprendimento rapido ed efficace, in quanto avviene principalmente per intuizione. A differenza, poi, della semplice enunciazione dei principi, il modello non mostra solo che cosa è giusto fare, ma anche che è possibile farlo e come attuarlo<sup>31</sup>. Fra le due strategie descritte (diretta e mediata), risulta più incisivo, secondo la ricerca, il contatto diretto con il modello positivo<sup>32</sup>.

Secondo l'*approccio esperienziale*, il coinvolgimento in attività di solidarietà internazionale e di sostenibilità consente al soggetto di acquisire la consapevolezza di essere in grado di agire efficacemente, in modo coerente con i principi (percezione soggettiva di abilità), di apprezzare direttamente gli effetti positivi di tali azioni e di sperimentare la soddisfazione che deriva dal conseguire un certo risultato, anche con sforzo. Tali metodi agiscono dunque in particolar modo sugli aspetti emotivo-affettivi e sull'autodeterminazione<sup>33</sup>. Si favorisce così anche la percezione che le proprie

31 K. Kristjánsson, "Emulation and the use of role models in moral education", *Journal of Moral Education*, 35, 1, 2006, pp. 37-49.

32 A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.

33 B. Maxwell, R. Reichenbach, "Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions", *Journal of Moral Education*, 34, 3, 2005, pp. 291-307.

condotte possono essere determinate da scelte consapevoli. Le azioni individuali vengono rinforzate inoltre dall'adozione di comportamenti positivi di gruppo.

## 5. Valutazione dell'efficacia di percorsi di sostenibilità e solidarietà internazionale

### 5.1 Valutazione della qualità del progetto

La valutazione della qualità dei progetti può riguardare diversi aspetti. Ne possiamo citare alcuni: la fattibilità dei programmi (in termini di risorse occorrenti, vincoli istituzionali...); l'adeguatezza degli scopi, la validità della pianificazione, l'efficienza nell'utilizzo delle risorse; il grado di coinvolgimento delle diverse agenzie del territorio in un progetto coerente; la numerosità e la differenziazione dei destinatari (alunni, famiglie, abitanti di un territorio...); la qualità della progettazione didattica (obiettivi, strategie, sussidi, tempi) e delle modalità di valutazione previste (coerenza con gli obiettivi, validità e fedeltà degli strumenti, funzionalità...); l'efficacia degli interventi e delle strategie di comunicazione degli esiti.

Una *valutazione complessiva* sugli esiti dei percorsi può riguardare la *soddisfazione degli utenti*, benché da sola non possa rappresentare un indicatore di efficacia, neppure per le campagne di sensibilizzazione.

### 5.2 Valutazione degli esiti: gli strumenti

Nell'educazione alla sostenibilità e alla solidarietà internazionale a scuola, la complessità dei traguardi prefigurati e degli effetti auspicati richiede di predisporre strategie adeguate di rilevazione, finalizzate a studiare gli *effetti degli interventi a breve, medio e lungo termine*. Questi ultimi potranno essere oggetto di ricerca empirica formalmente intesa, specie se le azioni riguardano grandi campioni.

Per verificare l'efficacia dell'intervento innovativo occorre in ogni caso che le rilevazioni vengano effettuate all'inizio del progetto, per poi consentire verifiche in itinere e al termine dei percorsi, così da evidenziare le trasformazioni avvenute. Potrà essere opportuno anche confrontare i progressi spontanei, ottenuti in un gruppo di controllo, che non ha fruito della didattica innovativa, con quelli del gruppo che ha seguito un progetto di educazione alla sostenibilità e/o alla solidarietà. Si tratta di una modalità utile

per apprezzare gli apprendimenti e le trasformazioni negli atteggiamenti, tenendo sotto controllo l'effetto maturazione.

Le rilevazioni dovranno toccare i principali aspetti stimolati, che rappresentano traguardi rilevanti del progetto, quali la *strutturazione delle conoscenze*, lo *sviluppo di altri processi cognitivi*, di *motivazioni*, *empatia*, *valori e condotte coerenti*.

**a) Rilevazione delle conoscenze e delle strategie di ricerca delle stesse**

Per rilevare l'organizzazione delle conoscenze pregresse e le trasformazioni avvenute dopo gli interventi, possono essere adottati strumenti di valutazione dell'apprendimento quali: le *prove strutturate*, i *brevi saggi*, le *mappe concettuali*, le *discussioni di gruppo*, il *colloquio*, le *esposizioni orali*, le *relazioni scritte*.

Per valutare invece le strategie di reperimento di informazioni, si possono utilizzare le *rubriche*, le *check-list* o le *scale di osservazione sistematica* (per apprezzare il livello di abilità acquisito dagli studenti in *esercitazioni di ricerca in rete*, in *contesti naturali* o *situazioni di laboratorio*, nelle *rilevazioni con un gruppo di testimoni privilegiati*).

**b) Rilevazione dei processi cognitivi coinvolti: problem-solving complesso**

Nel problem-solving vengono attivati i principali processi cognitivi, dalla comprensione al ragionamento, all'esercizio critico, alla creatività. Si tratta quindi di una condizione privilegiata per analizzare i processi mentali dei destinatari degli interventi.

Si possono utilizzare allo scopo, come stimolo, sia studi di caso, sia problemi complessi da risolvere. L'insegnante potrà quindi dotarsi di *strumenti di osservazione*, per rilevare la potenza degli schemi risolutivi. Potrà adottare *colloqui* o *riflessioni parlate* per far verbalizzare i processi di risoluzione individuati. Potrà avvalersi di un *profilo di criteri*, per valutare le strategie adottate e il prodotto realizzato (es. ha compreso la natura del problema; ha saputo discriminare i principali fattori influenti; ha individuato strategie di soluzione utili...), utilizzando un'adeguata scala di livelli (numerica, grafica o descrittiva).

Se i problemi sono complessi, le attività vengono facilitate dal ricorso al gruppo e in questo caso si potranno valutare anche, attraverso adeguati *strumenti di osservazione sistematica*, le competenze collaborative, comunicative, quelle di ascolto, di assunzione dei ruoli e di divisione del lavoro all'interno del gruppo... Si tratta di aspetti importanti da rilevare, in quanto l'educazione alla solidarietà e alla sostenibilità si avvalgono in modo privilegiato della cooperazione.

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

Per quanto riguarda in specifico il pensiero critico, è possibile rilevare la capacità del soggetto di effettuare valutazioni adeguate, proponendo situazioni in cui occorre formulare dei giudizi, sulla base di vari criteri (etici, economici...). L'insegnante potrà richiedere agli studenti, per esempio, di *valutare l'attendibilità delle informazioni raccolte; di distinguere tra dati reali, opinioni o giudizi, tra informazioni rilevanti e non; di riconoscere la strumentalizzazione delle emozioni in una campagna di sensibilizzazione o in uno spot pubblicitario; di produrre giudizi etici in situazioni di conflitto di interessi o di valori....*

#### **c) Rilevazioni di motivazioni**

La motivazione è condizione determinante per favorire la persistenza negli apprendimenti, per sostenere il coinvolgimento nel problem-solving di gruppo e nella realizzazione di azioni connesse.

La rilevazione delle motivazioni può avvenire in diverse situazioni (durante le attività individuali o di gruppo, in classe o in contesti esterni...), tramite strumenti di *osservazione sistematica* o *scale autodescrittive*, che richiedono di esprimere il grado in cui un asserto corrisponde ai propri comportamenti abituali o il livello di accordo rispetto ad una affermazione (es. "Quando incontro difficoltà, tendo a ricercare attivamente una soluzione"; "Mi appassionano le uscite didattiche nei Parchi"; "Nel lavoro di gruppo tendo ad impegnarmi nel ruolo che mi hanno attribuito").

#### **d) Rilevazione della sensibilizzazione ai problemi e dell'empatia**

La rilevazione degli aspetti emozionali è abitualmente oggetto della professionalità degli psicologi e viene realizzata attraverso appositi test. La necessità di apprezzare anche questi aspetti all'interno della professionalità degli insegnanti sta favorendo però lo sviluppo di strumenti strutturati, finalizzati a valutare il grado di coinvolgimento emotivo degli studenti di fronte a situazioni che possono attivare il soggetto in azioni di sostenibilità o di solidarietà.

Tali strumenti possono utilizzare, come stimolo, materiale visivo, filmico o musicale, in grado di suscitare emozioni. Occorrerà poi richiedere una verbalizzazione o una stesura che consenta di valutare il grado di empatia (es. "Che cosa pensa quel bambino rom?", "Che cosa prova un bambino migrato vedendo gli altri andare a scuola con i nonni, mentre i suoi non sono in Italia?). Le valutazioni potranno essere condotte con *scale di giudizio* per gli insegnanti/educatori. Per ragazzi e giovani si potranno usare anche *scale di autovalutazione* o *autodescrittive*.

### **e) Rilevazione di valori e atteggiamenti**

Per apprezzare l'importanza attribuita dai soggetti ai valori centrali nei percorsi proposti, si possono utilizzare *questionari*, *scale autodescrittive* e *situazioni reali*, in cui vengono messi a confronto più valori, che il soggetto è chiamato a gerarchizzare esprimendo una scelta. Nel paragrafo successivo si troveranno esempi di item riferibili a tali strumenti. Si possono inoltre impiegare i *saggi*, per valutare la capacità di argomentazione relativa ad alcuni valori.

### **f) Rilevazione delle condotte**

Le condotte o/i comportamenti, liberamente adottati dai soggetti, coerenti con i valori condivisi, si possono far emergere e apprezzare attraverso *simulazioni e giochi di ruolo*; *diari di bordo*; *compiti reali*; *portfoli* che documentano le azioni intraprese (es. progetti in ambito ambientale o solidaristico). Si possono utilizzare anche *profili di autovalutazione e strumenti di osservazione sistematica*, applicabili sia in situazione, sia nell'analisi di video o fotografie.

## *5.3 Dalla scelta degli strumenti alla formulazione dei quesiti*

Nell'ambito dell'educazione alla sostenibilità e alla solidarietà internazionale, spesso il problema per l'insegnante è di dover disporre di diversi strumenti per valutare aspetti cognitivi, affettivi e disciplinari e, in mancanza di sussidi già redatti, di doverli costruire in proprio. Si tratta di strutturare prove adatte all'età degli studenti e al tipo di intervento che è stato predisposto, tenendo conto delle differenze individuali presenti in classe. Per ovviare alla carenza di modelli diffusi, proponiamo alcuni esempi di item, formulati per rilevare singoli aspetti citati nel Syllabus, con particolare attenzione alle dimensioni più difficili da osservare, come i processi cognitivi attivati, le caratteristiche affettive messe in gioco, le trasformazioni di valori e condotte avvenute. Forniremo alcune suggestioni, senza pretesa di completezza, adatte per alunni di ordini di scuola differenti, e alcune proposte pensate per studenti universitari e giovani. Sarà l'insegnante a ripensare o riadattare la traccia o le domande al suo livello scolastico.

### **a) Esempi di item per rilevare i processi cognitivi (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria)**

Proporremo innanzitutto alcuni item per rilevare l'azione di specifici processi cognitivi negli ambiti indicati: comprensione, capacità critica, creatività e problem-solving complesso.

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

#### Esempio 1 – Tracce o items per la **comprensione**

- Descrivi tutto quello che hai imparato dal tuo amico marocchino nel gioco “Raccontami la tua storia”.
- Dopo aver visto il filmato sui bambini in Burundi, descrivi le loro case, le loro scuole, le loro abitudini, i giochi che hai visto fare, i cibi più diffusi...
- Se un bambino non mangia mai frutta e verdura che cosa potrebbe succedergli?

#### Esempio 2 - Items per rilevare la **capacità critica** sui temi proposti (formulare giudizi sulla base dei criteri, individuare errori)

- Quali dei seguenti rifiuti non vanno messi nel bidone dell’umido? Perché? (Alternative possibili: carta, buccia di banana, lattine, bucce di patate, barattoli di vetro...)
- Elenca quali sprechi ci sono nella tua scuola e nella tua famiglia.
- Illustra tutti gli argomenti che ti vengono in mente a favore e contro l’immigrazione.
- Scrivi un articolo mettendo in evidenza le differenze tra gli stili di vita degli alunni di una scuola piemontese e quelli degli alunni dello Zambia con cui avete relazioni di scambio.
- Dopo aver visto il filmato sulla “Terra dei fuochi” elenca tutti i comportamenti positivi e negativi della popolazione residente, dei medici del territorio, dei politici, degli industriali del Nord.

#### Esempio 3 - Items per rilevare la **creatività** sui temi proposti

##### **Fluidità ideativa** (produrre molte idee)

- Disegna tutti i modi che ti vengono in mente per aiutare un bambino povero del Mozambico.
- Scrivi tutti i modi che ti vengono in mente per diminuire gli sprechi a scuola e in famiglia.
- Indica tutti i modi che ti vengono in mente per ridurre la tua impronta idrica.

##### **Flessibilità** (vedere lo stesso tema da molti punti di vista)

- Effetti della globalizzazione sui Paesi ricchi e sui Paesi poveri.

##### **Originalità** (produrre un’idea razionale, ma diversa dalle altre)

- Inventare un modo nuovo per riutilizzare i bicchieri di carta.
- Descrivi un modo di lavare i piatti consumando meno risorse rispetto a quanto avviene a casa tua di solito.

Esempio 4 – Items per rilevare competenze di **problem-solving complesso**

All'interno di un partenariato tra una scuola secondaria italiana e una africana, viene posta da quest'ultima una questione complessa da risolvere con la collaborazione dei ragazzi dell'altro Stato.

**Problema iniziale:** le ragazze di un istituto professionale femminile del Kenia, che producono collane e oggetti di pregio, non riescono a vendere i loro manufatti. Il problema viene segnalato da una ONG italiana, che opera in Kenia, ai ragazzi italiani di una scuola di grafica pubblicitaria. Si chiede loro di trovare una strategia di marketing che consenta una maggior vendita del prodotto in collaborazione con le ragazze kenote.

**Analisi del problema:** I ragazzi italiani e africani dovranno interagire in inglese via email per definire meglio il problema e comprendere i motivi delle scarse vendite (es. il prodotto non piace al pubblico africano? Il prodotto non piace o non è adatto per gli stranieri? Si è esplorato solo il mercato africano? Sono state esplorate le possibilità di vendita con i canali dell'equo solidale? La ONG ha possibilità di vendere i prodotti in Italia? Se sì, dove e come ha pubblicizzato il prodotto?).

**Ipotesi di soluzione:** i ragazzi dovranno poi insieme pianificare una strategia di soluzione.

I ragazzi potrebbero ipotizzare, per esempio, di pubblicizzare i prodotti in rete e di allargare così il mercato. Gli studenti dovranno dunque predisporre un sito; individuare le possibilità di vendita in Kenia e in Italia; approfondire le norme fiscali di entrambi i Paesi; valutare come far pervenire eventualmente in Italia i prodotti con il minor costo possibile; individuare fiere e eventi in cui effettuare la vendita; calcolare i costi, tenendo conto delle spese previste, dei guadagni auspicati e del prezzo di mercato; studiare il ruolo di facilitazione della ONG; valutare se il prodotto può incontrare il gusto di un acquirente italiano... Le ragazze kenote dovranno inoltre inviare informazioni, fotografie e video dei loro prodotti.

**Strumenti di valutazione:** **check-list** volta a rilevare la capacità di soluzione dei problemi nei due gruppi di ragazzi; **rubrica di valutazione del problem solving**; valutazione del prodotto realizzato.

Esempio di Check-list

È stato chiaramente individuato il problema?	Sì	No
Sono stati individuati i fattori che generano il problema?	Sì	No
Sono state ipotizzate soluzioni?	Sì	No
È stato effettuato un confronto accurato delle alternative, mettendo in luce elementi a favore o contrari?	Sì	No

...

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

#### b) Esempi di item per rilevare empatia, i valori e le trasformazioni delle condotte (scuola dell'infanzia, primaria e secondaria)

Presenteremo di seguito, a titolo esemplificativo, alcuni quesiti utili per rilevare aspetti affettivi della personalità (come l'empatia), il quadro di valori e le trasformazioni avvenute nelle condotte in seguito ad un intervento educativo negli ambiti considerati.

#### *Esempio 5 - Items per rilevare l'empatia*

- Hai visto alla televisione un bambino su una barca piena di persone, che veniva aiutato a scendere da un volontario. Aveva molta sete e molta fame. Ti è mai capitato di avere molta sete e molta fame? Come ti sentivi? Chi ti ha aiutato? Come si sentiva secondo te quel bambino?
- Scrivi che cosa pensa un rifugiato, appena sbarcato a Lampedusa. Scrivi che cosa pensa un Lampedusano del fenomeno della migrazione.

#### *Esempio 6 - Items per rilevare i valori*

#### **Esempio di "situazione autentica" in cui gerarchizzare i valori**

Stai per organizzare le vacanze estive. Hai stabilito di andare i primi quindici giorni di agosto da un'amica in vacanza. Ti chiedono se puoi dedicare proprio quei giorni a formare giovani volontari che devono partire per il Cameroun e andare a lavorare in una scuola. Purtroppo in quel periodo non c'è nessun altro che lo può fare. Che cosa fai?

#### **Esempio di scala valoriale**<sup>34</sup>

Nel vostro ruolo di cittadino responsabile quanto è importante ciascuno di questi elementi.

	1 Non importante	2 Abbastanza importante	3 Molto importante	4 Essenziale
<i>Collaborare con associazioni di volontariato che si occupano di bambini in difficoltà nel Sud del Mondo</i>				
<i>Promuovere la tolleranza e il rispetto razziale</i>				
<i>Contribuire finanziariamente ad una causa di solidarietà</i>				

34 C. McTighe Musil, *Assessing Global Learning. Matching Good Intentions with Good Practice*, Washington, Association of American Colleges and Universities, 2006, p. 25.



*Esempio 7 - Percezione del cambiamento dei propri **comportamenti**: diario di bordo; profilo di autovalutazione prima e dopo.*

*Racconto le azioni solidali del mese*

.....  
.....  
.....

### **c) Esempi di item nell'ambito di progetti rivolti ai giovani<sup>35</sup>**

Presentiamo di seguito, a titolo esemplificativo, una serie di traguardi che possono caratterizzare un progetto di “solidarietà internazionale” rivolto a studenti universitari. Riporteremo, connessi ai traguardi, anche gli strumenti di valutazione utili per rilevarli.

*Esempio 8 – Obiettivi e strumenti di valutazione per giovani-adulti*

**Obiettivo generale: acquisire un maggiore impegno civico e responsabilità sociale**

#### **Obiettivi specifici**

- Gli studenti acquisiscono consapevolezza di interconnessioni e interdipendenze globali.
- Gli studenti sono in grado di descrivere un problema sociale che richiede interventi collettivi che trascendono i confini nazionali.
- Gli studenti sono in grado di attivare e mantenere relazioni con coetanei di un Paese del Sud del mondo, anche di fronte a radicali differenze culturali.

#### **Strumenti di valutazione:**

- Saggi: riflessioni su esperienze di scambi interculturali
- Diario di bordo in cui annotare il coinvolgimento in gruppi di impegno sociale e i programmi di questi ultimi
- Portfolio degli studenti che documenta l'incremento di conoscenze rispetto ai problemi della globalizzazione
- Focus group su un problema sociale che richiede interventi internazionali
- Documentazione delle discussioni in aula

35 L'esempio è stato tratto e adattato dal testo di C. McTighe Musil, *Assessing Global Learning. Matching Good Intentions with Good Practice*, Washington, Association of American Colleges and Universities, 2006, pp. 16-17.

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

La valutazione del livello di conseguimento dei diversi obiettivi, a partire dai prodotti realizzati (saggi, discussioni...), potrà ricorrere all'impiego di *profili di criteri e di rubriche* come quella seguente.

*Esempio 9 – Rubrica (quattro livelli per criterio: “conoscenza interculturale”)*

OBIETTIVI DI APPRENDIMENTO	CONOSCENZA INIZIALE	CONOSCENZA ESPLORATORIA	CONOSCENZA CHE CONSENTE LA COMUNICAZIONE	CONOSCENZA CHE CONSENTE L'INTEGRAZIONE
<b>Conoscenze sulle culture e abilità (interculturali)</b>	Descrive, con esempi, la diversità culturale nel mondo. Comunica in una seconda lingua moderna a livello di sopravvivenza.	Confronta e contrappone caratteristiche della propria cultura con quelle di un'altra. Comunica a un livello iniziale nella seconda lingua moderna.	Analizza le due culture, compresi i loro processi di inculturazione, le rispettive visioni del mondo e i modelli economici / sociali / politici. Comunica a livello intermedio nella seconda lingua.	Riflette comparativamente e in profondità sulla propria cultura e su una cultura altra. Si adatta ad una cultura altra, lavorando efficacemente con una controparte in quella cultura. Legge, scrive e parla ad un livello avanzato nella seconda lingua.

## 6. Conclusioni

L'educazione alla solidarietà internazionale e allo sviluppo sostenibile possono contribuire alla formazione della personalità dei soggetti in crescita, se viene attivata un'adeguata integrazione tra la scuola e le agenzie educative informali. Per facilitare le sinergie e l'innovazione in questo settore sarà utile predisporre innanzitutto una formazione mirata e, in certe fasi, congiunta, di insegnanti ed educatori. Occorre poi che la scuola provveda ad assumere nei curricoli, sistematicamente, l'impegno dell'educazione alla cittadinanza globale, di cui l'educazione alla sostenibilità e alla solidarietà fanno parte. Questo può tradursi nello sviluppo di insegnamenti trasversali nel curriculum, che integrano più discipline. D'altra parte occorre che le agenzie del sistema non formale, sostenute da adeguati investimenti, in base al principio della sussidiarietà, si preoccupino di sviluppare le loro proposte in stretta sinergia con gli insegnanti curricolari, così da sistematizzare gli interventi, per renderli organici. Occorre infatti uscire da una didattica episodica della solidarietà, condotta attraverso esperienze significative e motivanti, ma brevi e circoscritte, per transitare ad una stimolazione significativa, che costruisca cittadini solidali e interdipendenti di un mondo senza più frontiere. Allo stesso modo è necessario introdurre valutazioni sistematiche dei percorsi che si attivano in ambedue le educazioni, per costruire conoscenze, rigorosamente verificate, da condividere per migliorare gli interventi.

## Bibliografia

- Alber J., *Dalla carità allo stato sociale*, Bologna, Il Mulino, 1987.
- Bandura A., *Social Foundations of Thought and Action*, Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1986.
- Bolle F., Kritikos A., "Reciprocity, altruism, solidarity: A dynamic Model", *Theory and Decision*, 60, 4, 2006, pp. 371-394.
- Boyries P., Sirel F., *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Bourgogne, CNDP, 2013.
- Carr D., "On the contribution of the literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion", *Journal of Moral Education*, 34, 2, 2005, pp. 137-151.
- Carvalho da Silva M. (éds.), *Guide pratique sur l'éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d'éducation à citoyenneté mondiale à l'usage des éducateurs et de responsables politiques*, Centre Nord-Sud du conseil d'Europe, Lisbonne, 2008.
- Castoldi M., *Curricolo per competenze: percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2013.
- Coggi C., Ricchiardi P., "Un bilancio critico sui progetti per adolescenti", *Orientamenti Pedagogici*, 56, 2009, pp. 227-248.
- Comunian A.L., Gielen U.P., "Promotion of moral judgment maturity through stimulation of social role-taking and social reflection: an Italian intervention study", *Journal of Moral Education*, 35, 1, 2006, pp. 51-69.
- CWBCI (Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale), *Eduquer au développement et à la solidarité internationale*, Espace International Wallonie-Bruxelles, Bruxelles, 2007, [http://www.cwbci.be/cgi/objects3/objects/media/0/1/5/0/1/0150153\\_media/media0150153\\_media\\_1.pdf](http://www.cwbci.be/cgi/objects3/objects/media/0/1/5/0/1/0150153_media/media0150153_media_1.pdf) (ultima visita luglio 2014).
- Cyrot C., Paquot E., *Synthèse des enseignements d'évaluations de programmes d'éducation au développement*, Poitiers, HCCI, 2005.
- DEEP, *Quality and Impact in Development Education. A guide to better understand the key topics of DESS 2001*, Finland, June 12-18, 2011.
- Drion C., Jadot C., Crèvecoeur P., Sierra A., Oyatambwe D.W., *Concepts, méthodologies et critères de l'éducation au développement en Communauté française*, Bruxelles, Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale, 2006, [http://www.cwbci.be/cgi/objects3/objects/media/0/1/5/0/1/0150152\\_media/media0150152\\_media\\_1.pdf](http://www.cwbci.be/cgi/objects3/objects/media/0/1/5/0/1/0150152_media/media0150152_media_1.pdf) (ultima visita luglio 2014).
- European Congress on Global Education, *Interdependence and solidarity in a changing world: final report*, Universidade de Lisboa, Lisbon 2012, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012\\_GE\\_Congress\\_Report\\_FINAL\\_11feb2013.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GE/2012_GE_Congress_Report_FINAL_11feb2013.pdf) (ultima visita luglio 2014).
- Fondation Education et Développement, *Education à la citoyenneté mondiale. Un guide pédagogique*, Berne, 2010, [http://www.globaleducation.ch/globallearning\\_fr/resources/Guide\\_Education\\_Citoyennete\\_mondiale.pdf](http://www.globaleducation.ch/globallearning_fr/resources/Guide_Education_Citoyennete_mondiale.pdf) (ultima visita luglio 2014).

### III. L'EDD-SI: una sfida per gli insegnanti europei

- Graugnard G., Oliveira A.M., *Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions? Guide méthodologique*, Lyon, Ciedel, 2009.
- Kohlberg L., "Stage and Sequence: The Cognitive-Developmental Approach to Socialization", in D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, New York, Rand McNally, 1969, pp. 347-480.
- Kohlberg L., *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco, Harper and Row, 1981.
- Kristjánsson K., "Emulation and the use of role models in moral education", *Journal of Moral Education*, 35, 1, 2006, pp. 37-49.
- Maxwell B., Reichenbach R., "Imitation, imagination and re-appraisal: educating the moral emotions", *Journal of Moral Education*, 34, 3, 2005, pp. 291-307.
- McTighe Musil C., *Assessing Global Learning. Matching Good Intentions with Good Practice*, Washington, Association of American Colleges and Universities, 2006.
- Méndez T., García A., "Exploring Elementary Students' Power and Solidarity Relations in an EFL Classroom. Exploración de las relaciones de poder y solidaridad entre estudiantes de primaria en clase de inglés como lengua extranjera", *Profile*, 14, 1, 2012, pp. 173-185.
- OXFAM, *Getting started with Global Citizenship: A Guide for New Teachers*, Oxford, Oxfam GB, 2006, <https://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/Global%20Citizenship/GCNewTeacherENGLAND.ashx> (ultima visita luglio 2014).
- Paquay L., M. Altet, E. Charlier, Ph. Perrenoud, *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, Bruxelles, De Boeck, 2012.
- Pieroni V., Santos Fermino A., *La valigia del "Migrante". Per viaggiare a Cosmopolis*, Roma, CNOSFAP, 2010.
- Puig Rovira J.M., Martín García X., *La educación morale en la escuela*, Barcelona, Edebé, 1998.
- Raths L.E., Wassermann S., Jones A., Rothstein A., *Teaching for Thinking*, New York, Teachers College Press, 1967.
- Santana López A.I., Hernández Mary N., "Strategies for solidarity education at Catholic schools in Chile: Approximations and descriptions from the perspectives of school principals", *Education, Citizenship and Social Justice*, 8, 1, 2012, pp. 3-16.
- Sarpellon G., *Solidarietà: confronto tra concezioni e modelli*, Padova, Fondazione Zancan, 2004.
- Tardif J., *L'évaluation de compétences. Documenter le parcours de développement*, Montréal, Chenelière Éducation, 2006.
- THINK GLOBAL, *Evaluating Global Learning Outcomes. A guide to assessing progress in intercultural, environmental and development education projects*, London, Think Global/CES, 2011.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012.
- Uhl S., *Die Mittel der Moralerziehung und ihre Wirksamkeit*, Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 1996.

Winnie Ng., “Pedagogy of Solidarity: Educating for an Interracial Working Class Movement”, *Journal of Workplace Learning*, 24, 7-8, 2012, pp. 528-537.

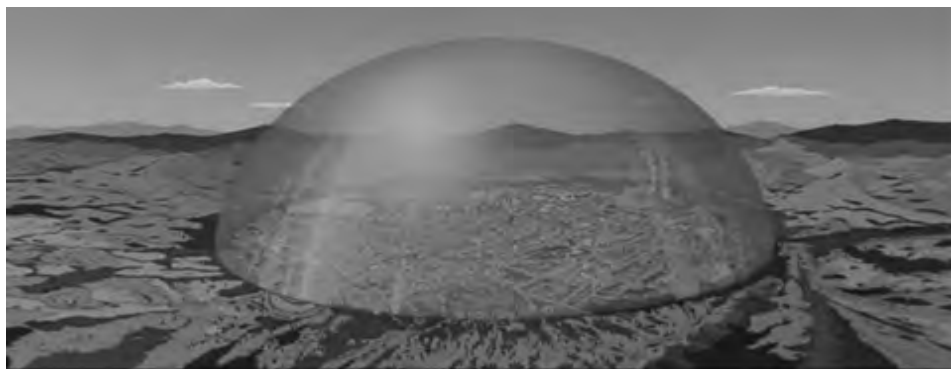
World Commission on Environment and Development, *Our common future*, United Nations, 1987, p. 38, [http://conspect.nl/pdf/Our\\_Common\\_Future-Brundtland\\_Report\\_1987.pdf](http://conspect.nl/pdf/Our_Common_Future-Brundtland_Report_1987.pdf) (ultima visita luglio 2014).

## IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta per una cultura della sostenibilità

di Anna Perazzone, Marco Davide Tonon

### 1. Introduzione

Che succederebbe se una enorme sfera di vetro intrappolasse la città in cui abitiamo? Questo lo scenario narrato nel 2007 da un famoso lungometraggio dei Simpson (Fig. 1) e, due anni dopo, da un libro di S. King “*Under the dome*”<sup>1</sup>, poi divenuto anche serie televisiva. Scenario cinico e divertente nel primo caso, più angosciante nel secondo, ma comunque sempre piuttosto interessante per una riflessione didattica. Porci in questa dimensione di fantascienza può, infatti, aiutarci a perseguire quelli che crediamo siano obiettivi e concetti fondamentali in relazione alla cosiddetta *educazione alla sostenibilità*.



**Fig. 1 - I Simpson - The Simpsons Movie,  
film d'animazione del 2007, diretto da David Silverman**

1 *I Simpson - The Simpsons Movie*, film d'animazione del 2007, diretto da David Silverman. Stephen King, *The Dome*, traduzione di Tullio Dobner, Sperling & Kupfer, 2009.

Per il ragionamento che stiamo per intraprendere può venirci in soccorso il concetto di *sistema* che, almeno nel nostro ambito disciplinare, è una sorta di strumento concettuale che ci aiuta a riflettere correttamente sulle cose. Per sistema si intende un insieme coeso, unito, differenziato rispetto all'ambiente che lo comprende, costituito di parti, aventi caratteristiche particolari, che si relazionano tra loro. La città rientra appieno in questa definizione su cui però vale la pena soffermarsi ancora un attimo. Il fatto che un sistema sia differenziato dall'ambiente intorno non preclude gli scambi fra ciò che sta dentro e ciò che sta fuori: si chiamano aperti quei sistemi che, proprio come la città, funzionano grazie ad uno scambio di materia ed energia con l'esterno.

La cupola trasparente trasforma in sostanza un sistema aperto e, quindi, attraversato da flussi di materia ed energia, in un sistema chiuso, alimentato sì dall'energia solare, ma totalmente isolato per quanto attiene la materia sia in ingresso (*input*) sia in uscita (*output*)<sup>2</sup>. Non è difficile capire che in questo modo la città soccombe nel giro di poco tempo, sia perché incapace di produrre al proprio interno tutto ciò che serve al sostentamento dei propri abitanti, sia perché sommersa e avvelenata dai propri rifiuti. A differenza degli ecosistemi naturali, ecologicamente produttivi e capaci di riciclare i nutrienti, i sistemi fortemente antropizzati, gli agglomerati urbani, non sono affatto autosufficienti e questo è un primo livello di consapevolezza su cui sarebbe importante lavorare quando si parla di educazione alla sostenibilità.

Siamo profondamente dipendenti dalla natura e dalle sue risorse distribuite in modo non uniforme sul pianeta. Riflettere sui flussi di materia, energia e informazioni in entrata e in uscita dal sistema città, nostro ambiente di vita quotidiano, può essere un'attività assai utile per recuperare, dal punto di vista cognitivo, quei fili sempre meno visibili che ci collegano con la realtà naturale. In effetti, una delle finalità più alte dell'educazione alla sostenibilità dovrebbe essere proprio quella di aiutare le persone a ri-trovare e

2 Sistemi chiusi, analoghi all'immaginario della cupola sopra la città e altrettanto interessanti dal punto di vista didattico, possono essere le ecosfere. Esse sono piccoli sistemi ecologici artificiali chiusi all'interno di una sfera di vetro, quindi, senza input di materia dall'esterno e senza output all'esterno, in cui l'energia solare in ingresso dipende dalla superficie della sfera, la quale disperde calore all'esterno. In esse, le proporzioni tra numero di produttori, consumatori e decompositori devono essere ben calibrate per mantenere a lungo gli equilibri dinamici che consentono al sistema di sopravvivere generalmente per due o tre anni. Anche in questo caso, riflettere in termini di flussi di energia e bilanci di materia può essere estremamente efficace per ragionare su ciò che permette la sopravvivenza degli ecosistemi.

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

ri-scoprire, la propria *identità ecologica*<sup>3</sup> che nelle ultime generazioni abbiamo in parte perso per fenomeni sociali quali l'urbanizzazione o per il distacco fisico da quelli che sono gli ambienti rurali e naturali!

Ma proviamo a procedere ... *Quanto dovrebbe essere "allargata" tale cupola per consentire la sopravvivenza indefinita della città?*<sup>4</sup> Questa pressappoco la domanda che si pongono Wackernagel e Rees per arrivare a definire, il concetto di Impronta Ecologica<sup>5</sup>, che approfondiremo più avanti.

Nel tentativo di rispondere alla domanda scopriamo abbastanza facilmente che, se vogliamo mantenere invariato il nostro stile di vita, la cupola deve essere allargata all'intero pianeta. Tre le ragioni fondamentali:

1. Allargando al cupola ci troveremmo ad inglobare inevitabilmente altre realtà urbane e dunque ad aver maggiormente bisogno di territori ecologicamente produttivi.
2. È l'economia globalizzata ad imporcelo, ... a meno che non si accetti di mettere in discussione un certo tipo di società e di economia. Non alludiamo solo alle pere del Cile che potrebbero essere facilmente sostituite da pere nostrane: oggetti tecnologici, capi di vestiario, ... tutto ciò che quotidianamente utilizziamo può essere prodotto in paesi assai lontani, ma soprattutto può incorporare materie prime che si trovano in limitate zone del pianeta.
3. A ben vedere anche dal punto di vista ecologico il nostro pianeta è ... globalizzato! La cupola deve includere l'intero sistema Terra in quanto i cicli bio-geochimici si realizzano a quella scala e per quanto gli specifici ecosistemi naturali siano in grado di riciclare materia non lo sono mai del tutto.

Ma ecco che improvvisamente la cupola immaginaria, strumento che accompagna la nostra riflessione, assume concretezza e diviene elemento di realtà<sup>6</sup>. La presenza dello strato di atmosfera combinato con l'effetto della forza di gravità rendono, infatti, la Terra un sistema chiuso i cui flussi di ma-

3 M. Tomashow, *Ecological identity*, Cambridge (USA), The MIT Press, 1996.

4 Quanto deve diventare grande la cupola perché la città al suo centro possa sostenersi indefinitamente soltanto grazie agli ecosistemi terrestri e acquatici, alle risorse energetiche contenute all'interno della cupola stessa?

5 M. Wackernagel, W. Rees, *L'impronta ecologica*, Milano, Edizioni Ambiente, 1996.

6 F. Bertolino, A. Perazzone, "La città sottovetro: ecologia, etica, educazione alla sostenibilità", in E. Falchetti, S. Caravita (a cura di), *Per una ecologia dell'educazione ambientale*, Torino, Scholè Futuro, 2005, pp. 217- 225.



teria in entrata (meteoriti e polveri cosmiche) ed in uscita (satelliti ed elementi chimici leggeri) sono così limitati da essere trascurabili rispetto alla quantità di materia che si muove, staziona e si rinnova al suo interno<sup>7</sup>. Siamo realmente sotto una cupola, sebbene, per diverse ragioni non ci sentiamo intrappolati.

Fermiamoci su questo e proviamo a capire cos'è che rende così difficile percepire questo limite che potrebbe, invece, avere un effetto determinante nel ri-orientamento dei nostri atteggiamenti e comportamenti verso un modello di società sostenibile. Le ragioni di questa mancata percezione del limite sono fondamentalmente riconducibili alle 3 E, ovvero alle tre prospettive che dovrebbero integrarsi nel definire il concetto di sostenibilità: Ecologia, Equità sociale, Economia.

## 2. E come Ecologia. La dislocazione spazio-temporale

I presupposti di quella che è la prospettiva ecologica alla sostenibilità richiedono che il capitale naturale (nutrito dal Sole, fonte di energia primaria per il nostro pianeta) non venga utilizzato più rapidamente di quanto non impieghi a ricostituirsi. Inoltre, i “rifiuti” non debbono essere prodotti più velocemente di quanto gli ecosistemi impieghino per smaltirli. Ma il progresso e la tecnologia hanno permesso all'uomo di sfruttare la natura ben oltre i livelli sostenibili!

Attraverso il processo fotosintetico tutti gli organismi autotrofi presenti nei vari ecosistemi (terrestri e acquatici) catturano energia solare e immagazzinano energia chimica sotto forma di biomassa. La quantità di biomassa prodotta rappresenta la produttività primaria lorda del nostro pianeta. Parte di questa energia chimica viene poi utilizzata dal metabolismo dei produttori stessi per vivere e la restante parte, detta produttività primaria netta, rappresenta la biomassa che fissa i limiti dell'accrescimento degli organismi e che, quindi, rappresenta la fonte alimentare base per tutti gli altri consumatori dei vari ecosistemi<sup>8</sup>. Ovviamente, la biomassa vegetale prodotta sul pianeta è proporzionale alla superficie produttiva dei diversi ecosistemi colonizzati dai produttori e dalla loro efficienza fotosintetica. Tale valore non è, quindi, infinito bensì in riduzione a causa della deforestazione, dello sfruttamento e dell'inquinamento degli ecosistemi. Se si confronta l'en-

7 N. Georgescu-Roegen, *Bioeconomia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

8 T.G.Jr. Miller, *Scienze ambientali. Lavorare con la Terra*, Napoli, Edises, 2002.

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

tà dell'appropriazione di questa biomassa da parte delle varie specie di consumatori del pianeta, si rileva che la specie umana è al primo posto tra più di un milione di altre specie conosciute. La sola specie umana, infatti, si appropria del 32% (secondo alcune stime più drastiche sino al 41%) di tutta la produttività primaria netta del sistema Terra<sup>9</sup>.

Inoltre, per soddisfare i nostri bisogni, consumiamo molteplici altre risorse naturali i cui tempi di rinnovamento, molto spesso, non sono confrontabili con quelli relativamente rapidi della biomassa, bensì dell'ordine delle centinaia di migliaia o milioni di anni. Si tratta per lo più di risorse non rinnovabili e, quindi, a rischio di esaurimento. Basti pensare, che negli ultimi vent'anni, la specie umana, grazie al prelevamento di risorse litiche, è diventata il principale agente erosivo del pianeta: estraiamo, infatti, una quantità di rocce superiore a quella erosa e trasportata da tutti i fiumi del pianeta<sup>10</sup>.

Quotidianamente utilizziamo capitale naturale senza renderci conto delle conseguenze che questo può avere, e non solo perché abbiamo perso la nostra identità ecologica (ovvero non ci rendiamo conto che tutto ciò di cui disponiamo deriva più o meno direttamente da risorse naturali), ma soprattutto perché gli effetti delle nostre azioni sono diluiti nello spazio e nel tempo. Tutto perde di concretezza ed è difficile ricollegare ai nostri comportamenti poco virtuosi qualcosa di sgradevole che avviene lontano da noi o in un futuro imprecisato. La cupola sulla città di Springfield non solo è un confine concreto su cui si va a sbattere, è anche qualcosa che, inevitabilmente, accentua gli effetti di uno stile di vita molto lontano dai ritmi della Terra e dal suo lento e resiliente metabolismo. In effetti poi il cosiddetto "effetto farfalla", ovvero l'idea che piccoli cambiamenti possano produrre grandi variazioni nel comportamento a lungo termine di un sistema, è un'idea tanto affascinante quanto poco esperibile. Per quanto complesso il sistema della città intrappolata rende invece ancora possibile, in uno spazio-tempo limitato, rintracciare i fili che ci connettono con le altre componenti del sistema e percepire, da un lato, la nostra dipendenza dai sistemi ecologicamente produttivi (terre coltivate, risorse forestali, minerarie, pascoli, ...) e, dall'altro, l'enorme quantità di rifiuti prodotti che certo il suolo impermeabilizzato dall'asfalto non può riassorbire, né l'acqua può dilavare.

9 M.L. Imhoff *et al.*, "Global patterns in human consumption of net primary production", *Nature*, 429, 2004, pp. 870-873.

10 H.B. Wilkinson, "Humans as geologic agents: A deep-time perspective", *Geology*, 33, 2005, pp. 161-164.

La dislocazione nello spazio e il differimento nel tempo degli effetti delle nostre azioni aggravano anche ciò che in campo socio-economico va sotto il nome di *tragedia dei commons*<sup>11</sup>, da un famoso articolo di Garrett Hardin uscito nel 1968 su di una rivista prestigiosa. Le risorse e i servizi naturali sono per molti versi risorse comuni ovvero beni rispetto ai quali i diritti di proprietà non sono chiari e quindi non è garantito il fatto che chi trarrà i benefici dall'uso della risorsa ne dovrà sostenere anche i costi. Ciò che si viene a determinare è in sostanza un sovra sfruttamento della natura a vantaggio di qualcuno su cui però tutti, presto o tardi, pagano i costi in termini di depauperamento e degrado ambientale.

Le sostanze stazionano, si muovono, si rinnovano, ma i cicli bio-geo-chimici si chiudono perché interni a un sistema dai confini precisi e difficilmente violabili. In questo va ricercato il senso della sostenibilità, della nostra sostenibilità nell'ambito di un Pianeta perfettamente in grado di autosostenersi.

È quindi necessario indurre la società umana ad una nuova forma di sviluppo che non intacchi più, in modo significativo, il capitale naturale che ha a disposizione. Questo significa pensare a un modello di sviluppo economico e sociale che consenta al pianeta di rinnovare le varie risorse naturali impiegate nelle innumerevoli attività umane. La gestione delle risorse naturali deve essere valutata nella sua complessità, ovvero considerando i rapporti tra tempi di formazione e quelli di utilizzo, tra i ritmi delle fasi di estrazione, di lavorazione delle materie prime, di produzione e di smaltimento dei rifiuti, di recupero ambientale delle aree estrattive e mettendo in risalto la ciclicità dei fenomeni e i rapporti causa-effetto delle varie perturbazioni ambientali.

Lo sviluppo sostenibile deve fondarsi sostanzialmente su due principi di base, definiti nel 1988 da Daly:

- Il principio del rendimento sostenibile, il quale afferma che le risorse naturali devono essere consumate ad una velocità tale da permetterne il ripristino naturale, aumentando i meccanismi di riciclo e incentivando gli usi alternativi.
- Il principio della capacità di assorbimento, in cui si dichiara che rifiuti devono essere prodotti ad una velocità compatibile con quella del loro riassorbimento da parte dell'ecosistema, evitando fenomeni di accumulo.

Nel 1996, due ecologi ricercatori canadesi presso la Columbia British University elaborarono, proprio a partire da queste considerazioni, uno

11 G. Hardin, "The Tragedy of the Commons", *Science*, 162 (3859), 1968, pp. 1243–1248.

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

strumento in grado di misurare e confrontare il grado di sostenibilità delle diverse popolazioni umane: l'*impronta ecologica*. L'idea che sta dietro questo indicatore di sostenibilità è, in sostanza, la stessa che abbiamo voluto utilizzare noi per arrivare a definire il concetto di limite del Pianeta. Quanto territorio degli ecosistemi bioproduttivi fondamentali per la sopravvivenza umana viene utilizzato da una determinata popolazione? (*Quanto deve essere allargata la cupola per consentire alla città di sopravvivere?*).

L'indicatore esprime, in sostanza, grandezze numeriche in termini di superfici di territorio produttivo: si calcola, cioè, l'area necessaria per produrre tutte le risorse necessarie e per riassorbire tutti i rifiuti che il loro utilizzo da parte delle persone produce. Tale area è data dalla somma di sei componenti principali<sup>12</sup>:

- 1) la superficie di terra coltivata necessaria per produrre alimenti;
- 2) l'area di pascolo necessaria per allevare gli animali e ricavarne i loro prodotti;
- 3) la superficie di foresta necessaria per produrre legno e carta;
- 4) la superficie marina necessaria per produrre pesci e frutti di mare;
- 5) la superficie di terra edificata;
- 6) la superficie forestale necessaria per assorbire le emissioni di anidride carbonica risultanti dal consumo energetico e l'area lasciata come ecosistema intatto per la conservazione della biodiversità.

Il dato numerico così ottenuto, in ettari pro capite, può rappresentare in modo sintetico il nostro impatto ambientale e, quindi, il consumo delle risorse e la produzione di rifiuti di una nazione, di una regione, di una città, di una famiglia e anche di un singolo individuo.

L'impronta ecologica ha, in sostanza, il merito di aggregare e convertire una serie complessa di consumi energetici e materiali in un solo numero: la superficie equivalente richiesta per produrre quei beni e riassorbire i rifiuti prodotti. Nel quantificare tale area sicuramente si semplifica di molto una realtà più complessa, ma in ogni caso il suo potere di indicatore nell'accrescere la consapevolezza dell'opinione pubblica sull'impatto e sulla dipendenza dai sistemi naturali è enorme. Introdurre didatticamente il concetto di impronta ecologica significa consentire alle persone di percepire più chiaramente quali sono gli effetti delle proprie abitudini e comportamenti, in un certo senso, rimediando all'ostacolo concettuale della dislocazione spaziale.

12 M. Wackernagel, W. Rees, *L'impronta ecologica*, Milano, Edizioni Ambiente, 1996.

### 3. E come Equità. I differenti stili di vita

Ma è davvero solo questione di tempo? A breve gli effetti del depauperamento del sistema Terra si faranno sentire in maniera decisa, proprio come sotto la cupola e sarà allora troppo tardi? Forse ... ma sicuramente bisogna precisare che la città è una perfetta metafora solo di un certo stile di vita: il nostro!

La seconda prospettiva che contribuisce a definire il concetto di sostenibilità è quello che mette in evidenza che le risorse non sono uniformemente distribuite sul pianeta e soprattutto non lo è il loro consumo.

La città è dunque metafora di uno stile di vita che si discosta dai sistemi naturali perché prevede:

- una netta riduzione della componente biotica naturale (in particolare quella autotrofa), per necessità di spazio utilizzabile dall'uomo;
- un più alto *input* di materia rispetto alle necessità di sopravvivenza della popolazione umana e quindi il rischio di esaurimento delle risorse;
- un più elevato *output* di prodotti di rifiuto;
- un metabolismo molto più intenso per unità di area, che richiede una entrata molto maggiore di energia concentrata (combustibili fossili).

Fortunatamente circa la metà della popolazione umana non vive ancora in agglomerati urbani, ma soprattutto chiede al pianeta molte meno risorse e molta meno energia di quanto non facciano gli abitanti dei cosiddetti paesi sviluppati. Non è solo questione di tempo, quindi è questione di stili di vita e, dunque, qualche margine di cambiamento lo abbiamo sicuramente, sebbene il futuro previsto non sia per nulla confortante!

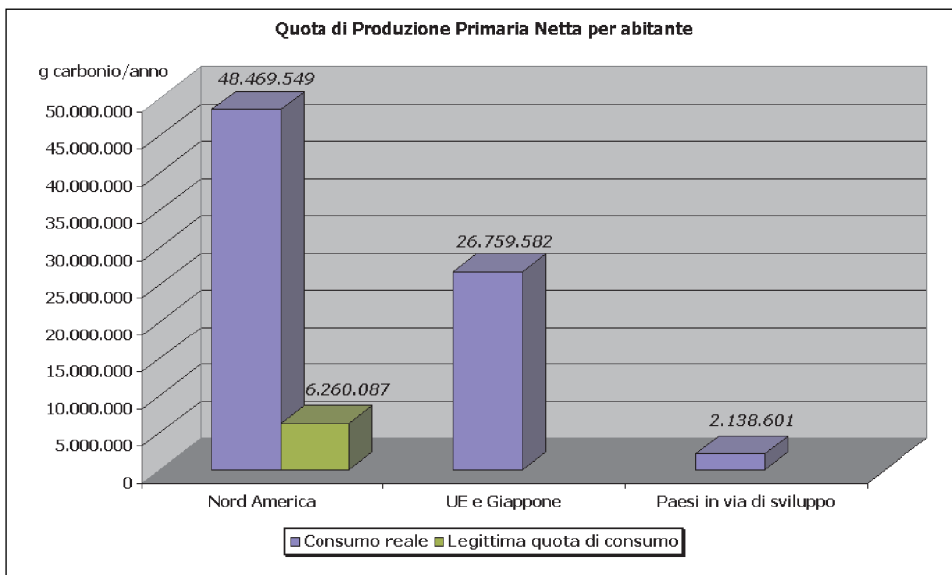
Le popolazioni urbane crescono ad un ritmo vertiginoso soprattutto in Asia e in Africa<sup>13</sup> ovvero proprio in quei continenti in cui attualmente lo stile di vita meglio si adatta ad un sistema chiuso con risorse limitate che si rinnovano in tempi lunghi.

Il consumo di produttività primaria, per esempio, non è equamente distribuito tra i vari paesi, ma il 70% circa di esso è consumato dai paesi industrializzati (40% il Nord America e 30% Unione Europea e Giappone) mentre il restante 30% rimane a disposizione degli altri paesi più poveri ma

13 UNICEF, *Rapporto globale 2012, "Figli delle città"*, <http://www.unicef.it/doc/3586/rapporto-unicef-2012-dati-urbanizzazione.htm> (ultima visita marzo 2014).

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

anche più popolati<sup>14</sup>. Confrontando i dati del consumo pro capite di biomassa tra i vari paesi si possono notare le forti disparità esistenti (Fig. 2), le quali, indirettamente, spiegano l'insorgenza del problema della fame nel mondo. Immaginando di estendere le forme di sviluppo classiche dei paesi industrializzati ai paesi poveri che stanno crescendo, si può evidenziare come questi porterebbero, inevitabilmente al superamento del limite fisico del pianeta: se tutti i paesi mondiali, infatti, consumassero secondo lo standard europeo (con un consumo medio rispetto agli altri paesi ricchi) il consumo di PPN sarebbe del 137%! Se la Cina e l'India (i due paesi più popolosi al mondo) si sviluppassero secondo lo stile di vita degli USA, il consumo risulterebbe del 106 %. In entrambi i casi, i soli abitanti umani del pianeta consumerebbero più biomassa di quella che tutti i produttori immagazzinano, provocando l'estinzione di tutte le altre specie con le ovvie conseguenze anche per l'uomo stesso.



**Fig. 2 - Consumi procapite di produttività primaria netta nelle varie regioni del mondo**

14 M.L. Imhoff *et al.*, "Global patterns in human consumption of net primary production", *Nature*, 429, 2004, pp. 870-873.

Anche confrontando le diverse impronte ecologiche, secondo i più recenti calcoli (relativi al 2007), è evidente la disparità tra i paesi ricchi e quelli poveri (Fig. 3). L'impronta ecologica dei nordamericani è, infatti, di 8 ettari di terra procapite, quella media degli europei occidentali di 6,28 ettari (per gli italiani il valore medio è di 5 ettari), per scendere a 1,33 ettari nel continente africano. Il paese con l'impronta ecologica più bassa è quella di Timor Leste con 0,44 ettari, seguita da Bangladesh e Afghanistan con 0,66 ettari. La legittima quota di terra, cioè la superficie di territorio cui avrebbe diritto ciascun abitante del pianeta se tutta la produzione fosse equamente distribuita, sarebbe di 2,18 ettari di terra<sup>15</sup>.

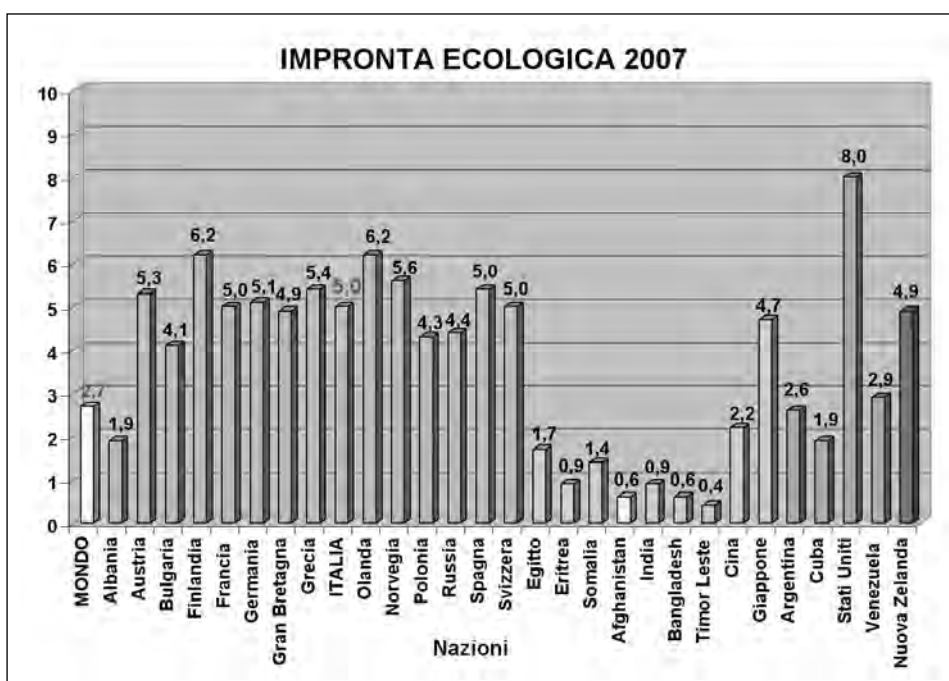


Fig. 3 - Impronta ecologica/procapite di alcuni paesi di diversi continenti

15 Global Footprint Network, *Ecological Footprint Atlas 2010*, [http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/ecological\\_footprint\\_atlas\\_2010](http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/ecological_footprint_atlas_2010), 2010 (ultima visita luglio 2014).

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

La logica conseguenza di questo calcolo è l'invito ai Paesi con l'impronta ambientale più elevata a ridurre progressivamente il carico del loro sistema di vita sull'ambiente terrestre per permettere, a loro volta, ai paesi più poveri di innalzare la propria impronta alla legittima quota, al fine di rendere più equa la redistribuzione delle risorse e lo smaltimento dei rifiuti.

La prospettiva dell'equità è, inoltre, quella che più facilmente si coniuga con i progetti di cooperazione allo sviluppo e solidarietà internazionale che necessariamente però, alla luce di tutto ciò, devono porsi il problema di quale modello culturale e socio economico intendono esportare o comunque veicolare attraverso le loro azioni. Lo sanno bene coloro che lavorano in questo ambito: cooperazione e solidarietà implicano reciprocità ed è allora necessario accostarsi a popoli diversi dal nostro con un certo grado di umiltà, chiedendosi, innanzi tutto, chi sono in realtà i paesi in via di sviluppo? Coloro che legittimamente aspirano a livelli di benessere simili ai nostri, oppure noi che, avendo già raggiunto quei livelli, possiamo imboccare una strada di sviluppo nuova che porti a più benessere con minor consumo di materia ed energia?

A questo proposito, nell'elaborazione di progetti di cooperazione internazionale, occorre sicuramente includere un nuovo paradigma di sviluppo con il quale formare i soggetti a cui ci si rivolge, in modo tale da incentivare forme di sviluppo che non implicino un eccessivo consumo di risorse e un aumento delle diverse pratiche inquinanti. È particolarmente importante non sottovalutare l'impatto globale di tale cambiamento nei paesi più popolosi dove si opera. Per esempio, gli Stati Uniti, attraverso una sensibilizzazione educativa, sono riusciti a diminuire la loro impronta ecologica/procapite di 1,5 ettari (fattore che sono riusciti a realizzare dal 2000 al 2007) risparmiando, a livello mondiale, 471 milioni di ettari (corrispondenti alla superficie di circa l'intera Europa); per contro se la Cina crescesse utilizzando il paradigma consumistico dei paesi ricchi, e portasse la propria impronta ecologica/procapite a 5 ettari (valore su cui, come abbiamo detto si attestano mediamente gli italiani), l'incremento del consumo di terreno produttivo sarebbe di circa un quarto del loro intero territorio nazionale. Drammaticamente la Cina sembra proprio andare in quella direzione.

Il problema non è solo relativo ai cambiamenti più o meno sostenibili che intendiamo contribuire a realizzare in paesi che hanno abitudini culturali diverse dalle nostre, ma anche ai costi ambientali che la cooperazione può determinare: il grado di sostenibilità del progetto stesso. Occorrerebbe calcolare in sostanza l'impronta ecologica delle diverse attività previste per la sua realizzazione, a partire, per esempio, dai viaggi aerei programmati. Un volo intercontinentale A/R (es. Amsterdam-Nairobi = 13.872 Km) produ-



ce circa 1270 Kg/procapite di CO<sub>2</sub><sup>16</sup>, equivalenti ad un utilizzo di un notebook per 1602 giorni lavorativi (circa 6 anni) calcolando un impiego di 8 ore/giorno<sup>17</sup>.

Volendo azzerare tale emissione negativa di gas serra prodotta dalla combustione del carburante dell'aereo, occorrerebbe realizzare un *carbon sink*, cioè un riassorbimento di CO<sub>2</sub> attraverso la piantumazione di alberi che, con la loro fotosintesi, riassorbono la produzione antropica: per esempio, tenendo conto che un albero, a seconda della specie e della taglia, metabolizza da 20 a 45 Kg/anno di CO<sub>2</sub><sup>18</sup>, nel caso del volo aereo sopra citato, occorrerebbe piantare circa 42 alberi che assorbirebbero tale quantità in un anno di vita. E per far ciò, non è necessario essere proprietari terrieri o agricoltori, basta prevedere all'interno dei finanziamenti al progetto una quota, spesso irrisoria, da investire in progetti di riforestazione in qualsiasi parte del mondo.

Vi è, infine, anche una questione di sostenibilità "culturale". Non si può non tener conto degli aspetti etnici e culturali delle popolazioni con le quali intendiamo cooperare. Ciò che appare una semplice soluzione tecnologica della nostra società non può sempre essere trasferita in un diverso contesto culturale e sociale. Un esempio può essere quello della fornitura di piccoli forni solari per la cottura dei cibi a singole famiglie africane delle regioni rurali interne del Kenya, quali ad esempio i Samburu, le quali per tradizione condividono il cibo cucinato all'esterno della capanna con tutto il resto del villaggio. In questo modo, si costringe la famiglia che utilizza il forno solare (che ovviamente funziona solo all'esterno) a dividere il poco cibo a disposizione con il resto della comunità, rendendo la pratica non sostenibile dal punto di vista della quantità disponibile di risorse alimentari<sup>19</sup>.

16 KLM Royal Dutch Airlines, *Calcoli le emissioni di CO2*, [http://www.klm.com/travel/it\\_it/prepare\\_for\\_travel/fly\\_co2\\_neutral/calculator/index.htm](http://www.klm.com/travel/it_it/prepare_for_travel/fly_co2_neutral/calculator/index.htm) (ultima visita marzo 2014).

17 ÖKO-Institut, *Transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung am Öko-Institut*, <http://www.oeko.de/das-institut/transdisziplinaere-nachhaltigkeitsforschung-am-oeko-institut/2014> (ultima visita marzo 2014).

18 IPCC, *Good Practice Guidance for Land Use, Land-Use Change and Forestry*, Kanagawa (Japan), GES, 2003.

19 P. Ventura, *Analisi dei progetti di cooperazione internazionale promossi dall'Onlus Impegnarsi Serve nelle aree remote del Nord del Kenya*, Università degli Studi di Torino, tesi inedita, 2014.

### 4. E come Economia. Il modello dominante

Ed ecco che siamo arrivati a toccare la terza E, quella certamente più lontana dalle nostre competenze disciplinari e su cui, dunque, ci limiteremo ad offrire qualche rapida riflessione, se pur superficiale. Ce lo sentiamo dire tutti i giorni: un paese è economicamente sano se cresce, ovvero se aumentano i suoi consumi, la sua produzione, l'erogazione dei servizi, il capitale, in definitiva il Prodotto Interno Lordo! Bene! ... ma il sistema economico non è forse un sistema interno, una componente del sistema Terra? Come può crescere all'infinito se è collocato all'interno di un sistema finito e chiuso? In effetti, si ha la sensazione che il modello economico dominante percepisca sé stesso in una posizione esattamente ribaltata, ovvero, venga inteso come sistema superiore che si rivolge al sistema sociale attingendo dai sistemi ecologici tutto ciò che gli serve per funzionare. Ecco che allora, anche per noi consumatori, diventa difficile percepirci all'interno di un pianeta con limiti fisici ben precisi!

La biosfera nei confronti delle attività umane svolge tre funzioni: fornisce risorse (rinnovabili e non), assimila rifiuti, offre servizi ambientali per la vita. Tutto ciò non può più essere tenuto fuori dalla valutazione economica. Per mettere in relazione attività economiche e problemi ambientali è necessario inserire nel calcolo del PIL, come voci negative, le somme impegnate per disinquinare, per smaltire i rifiuti, per curare i danni alla salute e alla società che derivano dalle attività umane (*internalizzazione dei costi*).

Noi, quasi sempre, consumiamo risorse naturali a pagamento, per esempio, paghiamo l'acqua potabile che arriva nelle nostre case per bere, cucinare e lavare, ma il prezzo che paghiamo non include i costi ambientali e non arriva nemmeno a includere i costi di estrazione, trattamento e distribuzione: questi costi restano *esterni*<sup>20</sup>. Se essi venissero *internalizzati*, il prezzo unitario dell'acqua dovrebbe accrescere sensibilmente. I costi ambientali, invece, ricadono sull'intera comunità sociale, in termini economici (attraverso le tasse), in termini sanitari (patologie da inquinamento) e in termini sociali (diminuzione della qualità della vita, dell'indice di felicità, ecc.).

Ma un diverso approccio all'idea di sviluppo dovrebbe portare i nostri ragionamenti e i nostri calcoli anche al costo non monetizzato e non monetizzabile della porzione fisica di pianeta che consumiamo o che inquiniamo.

20 A. Cicerchia, *Leggeri sulla Terra. L'impronta ecologica della vita quotidiana*, Milano, Franco Angeli, 2004.

mo. Ci sono valori che il mercato non è in grado di riconoscere (si pensi per esempio alla perdita di biodiversità) ed allora bisogna spostare l'attenzione sui processi di produzione riducendo il consumo di risorse. In effetti, vi sono economisti, certamente lontani dal *mainstream* ma, forse, anche per questo piuttosto famosi, che teorizzano ormai da anni uno *sviluppo senza crescita*.

“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 legami 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 sviluppo”<sup>21</sup>.

A lungo termine l'economia globale del pianeta non potrà che trarre beneficio dall'applicazione di nuove tecniche produttive più ecocompatibili. I vantaggi si possono individuare a diversi livelli: la creazione di nuova occupazione più tesa alla produzione di servizi che di merci, la riconversione industriale a beneficio del miglioramento dell'efficienza produttiva ed energetica, i notevoli risparmi dei costi ambientali e sanitari, oltre naturalmente al miglioramento della qualità della nostra vita e di quella delle generazioni future<sup>22</sup>.

## 5. E come Educazione

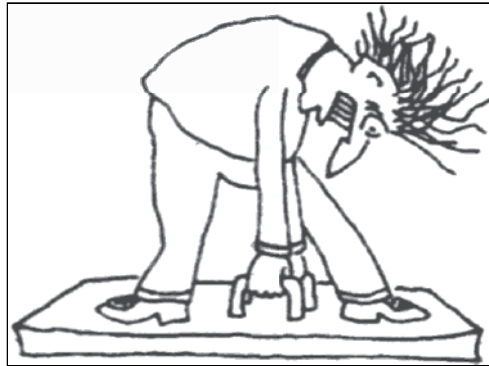
Le ragioni che ostacolano la nostra percezione del limite ricadono, dunque, nelle tre E che concorrono a definire il concetto di sviluppo sostenibile, nonché i suoi obiettivi: integrità degli ecosistemi, equità e giustizia sociale, efficienza economica. Alle tre E ne possiamo aggiungere sicuramente una quarta: *E come Educazione* che certo può contribuire al cambiamento verso

21 H. E. Daly, “Economia ecologica e sviluppo sostenibile”, *Oikos*, 4, 1991, pp. 97-115

22 E. Ferrero, A. Provera, M. Tonon, *Le Scienze della Terra: la scoperta dell'ambiente fisico*, Torino, Cortina, 2004.

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

una società sostenibile proprio nel ripensamento delle sue finalità generali. Confrontarsi con le emergenze della società contemporanea significa dal punto di vista educativo lavorare sulla percezione del limite ovvero lavorare sulla consapevolezza che siamo ospiti di un sistema chiuso dalle risorse limitate. Questo è ciò che ci può fare uscire dalla situazione di stallo ben evidenziata dalla vignetta (Fig. 4)<sup>23</sup>.



**Fig. 4 - Difficile risolvere un problema se non ci si accorge di esserne parte ...**

Con qualche precauzione però! Catastrofismo e pessimismo mal si adattano ai contesti educativi che sono per definizione rivolti al futuro. Il limite non dovrebbe apparire come un ostacolo alla nostra libertà e realizzazione personali, ma invece un fattore indispensabile per trovare finalmente un equilibrio tra uomo e ambiente, tra risorse e consumi, tra nord (o ovest) e sud (o est) del mondo. L'utilizzo limitato e rispettoso delle risorse è ciò che garantisce le capacità rigenerative dei sistemi naturali e, quindi, un benessere a lungo termine per il sistema sociale e ambientale più vasto di cui siamo parte.

In questa prospettiva, intraprendere un percorso di educazione alla sostenibilità rappresenta un'importante occasione per iniziare ad avere una coscienza sempre più profonda dei legami (fisici, emozionali, estetici, etici ...) che uniscono l'essere umano all'ambiente che lo ospita. Lavorare sulla sostenibilità significa, quindi, abbracciare l'idea che i saperi vanno integrati e

23 S. Sterling, "A Baker's Dozen-towards changing our loaf", *The Trumpeter*, 18, n. 1, 2002.

che se si rimane troppo ancorati al proprio approccio disciplinare si rischia di stemperare le potenzialità educative di qualunque proposta didattica finalizzata in tal senso. In quest'ottica, nei diversi anni della nostra attività di docenza, convinti che le tematiche della sostenibilità debbano essere oggetto di una formazione verticale e continua, abbiamo messo a punto laboratori e moduli didattici che possono offrire utili spunti di lavoro ad insegnanti in formazione senza la necessità di competenze disciplinari di tipo particolare.

La rilevata difficoltà a percepire i legami indissolubili con la natura e a sentirsi, quindi, inclusi nei sistemi naturali, ci ha spinto a elaborare proposte il cui obiettivo principale fosse quello di vivere, in prima persona, esperienze a contatto con l'ambiente naturale.

In alcuni di questi laboratori privilegiamo l'aspetto introspettivo e narrativo, elaborando attività di drammatizzazione teatrale, il cui palcoscenico è l'ambiente naturale (solitamente il bosco). Vengono integrate esperienze cognitive, emotive e psicomotorie che nascono dalla commistione di conoscenza e percezione sensoriale dell'ambiente-palcoscenico nel quale si opera, ispirandosi al teatro povero di Grotowski<sup>24</sup>.

Altre proposte didattiche privilegiano, invece, l'attività di tipo manuale per la realizzazione di opere di espressione artistica (*Land Art*) o per la creazione di manufatti realizzati con materie prime di origine naturale, precedentemente raccolte durante uscite sul territorio.

Contestualizzare le risorse con gli ambienti di provenienza e con gli impatti generati dalla loro estrazione è un altro nostro obiettivo prioritario che va nella direzione di scoprire le relazioni tra le risorse naturali e gli oggetti d'uso quotidiano. In quest'ambito, per evidenziare i nostri legami indissolubili con la natura, ci si è concentrati sulle le risorse primarie di cui la specie umana ha, sin dal Paleolitico, avuto bisogno per garantirsi la sopravvivenza: le materie prime legate all'alimentazione, all'abbigliamento e all'abitazione (le risorse alimentari, le fibre vegetali utilizzate per la manifattura di indumenti e i materiali naturali da costruzione).

Per quanto riguarda le risorse alimentari si è proposta la selezione, la raccolta e la preparazione di alcune erbe selvatiche sino ad ottenerne un pasto completo, consumato in convivialità dai partecipanti in prossimità del luogo stesso di prelievo.

In riferimento all'abbigliamento si è, per esempio, riprodotto sperimen-

24 J. Grotowsky, *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1970.

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

talmente il percorso dalla fibra al vestito, ricavando una fibra filata da un materiale vegetale grezzo (ortica, lino e canapa).

In altre escursioni sono state raccolte e selezionate materie prime litiche e lignee per poi riprodurre modellini di strutture abitative o altri prodotti artistici che ricordassero il territorio esplorato.

In uno specifico laboratorio sull'argilla si è visitato una cava attiva di argilla dove si è riflettuto sull'origine del sedimento e si sono esplorate sul posto le caratteristiche litologiche. Successivamente si è realizzato un campionamento per un duplice scopo: da un lato, si è raccolto il maggior numero di varietà cromatiche per produrre una campitura di colori e, dall'altro, si è prelevata una notevole quantità di materiale con caratteristiche tali da essere manipolato per riprodurre, a grandezza naturale, parti anatomiche maschili e femminili. Tali parti sono state poi assemblate a formare figure umane, quasi fossero una sorta di Golem d'argilla, in seguito esposte in natura, cioè riportate nella cava stessa, in modo tale da essere riassorbite dall'ambiente originario dell'argilla stessa. Questa suggestiva e simbolica operazione consente di riflettere sul concetto di materia prima, sui processi che ne determinano la formazione e sui cicli naturali che la trasformano in tempi talvolta lunghissimi e quindi non percepibili. Inoltre, nel caso specifico, trovandosi ancora al primo livello della fase di lavorazione e trasformazione, l'argilla conserva in sé tutte le informazioni sulla "porzione di natura" dalla quale è stata estratta, nello stesso tempo, però, già rivela la scelta culturale che ne ha deciso la funzione e, attraverso le successive manipolazioni, la forma, l'uso e la destinazione. L'analisi che ne emerge si rivela, dunque, essere sulla linea di confine tra l'ambiente naturale originario, al quale questo sedimento appartiene, e la sfera del pensiero e dell'azione umana, che in essi individua e trova un soddisfacimento dei propri bisogni materiali e immateriali<sup>25</sup>.

L'educazione allo sviluppo sostenibile esce quest'anno dal decennio 2005-2014 ad essa dedicato dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite per tramite dell'UNESCO<sup>26</sup>. Forse è presto per fare bilanci ma certamente rispetto a dieci anni fa sotto un certo profilo la consapevolezza si è accre-

25 A. Caretto, R. Spagna, *M.P. (Matières Premières)*, <http://www.esculenta.org/MP%20-Parvis.pdf>, 2007 (ultima visita marzo 2014).

26 United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. *DESS - Decade of Education for Sustainable Development* <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development> (ultima visita marzo 2014).

sciuta: la sostenibilità e la cooperazione internazionale sono due facce di una stessa medaglia che richiedono cambiamenti profondi dell'educazione in senso lato.

## Bibliografia

- Bertolino F., Perazzone A., “La città sottovetro: ecologia, etica, educazione alla sostenibilità”, in E. Falchetti, S. Caravita (a cura di), *Per una ecologia dell'educazione ambientale*, Torino, Scholè Futuro, 2005, pp. 217-225.
- Caretto A., Spagna R., *M.P. (Matières Premières)*, <http://www.esculenta.org/-MP%20Parvis.pdf>, 2007 (ultima visita marzo 2014).
- Cicerchia A., *Leggeri sulla Terra. L'impronta ecologica della vita quotidiana*, Milano, Franco Angeli, 2004.
- Daly, H. E. , “Economia ecologica e sviluppo sostenibile”, *Oikos*, 4, 1991, pp. 97-115.
- Ferrero E., Provera A., Tonon M., *Le Scienze della Terra: la scoperta dell'ambiente fisico*, Torino, Cortina, 2004.
- Georgescu-Roegen N., *Bioeconomia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.
- Global Footprint Network, *Ecological Footprint Atlas 2010*, [http://www.footprint-network.org/en/index.php/GFN/page/ecological\\_footprint\\_atlas\\_2010](http://www.footprint-network.org/en/index.php/GFN/page/ecological_footprint_atlas_2010), 2010 (ultima visita marzo 2014).
- Grotowsky J., *Per un teatro povero*, Roma, Bulzoni, 1970.
- Hardin G., “The Tragedy of the Commons”, *Science*, 162 (3859), 1968, pp. 1243-1248.
- Imhoff M.L. *et al.*, “Global patterns in human consumption of net primary production”, *Nature*, 429, 2004, pp. 870-873.
- IPCC, *Good Practice Guidance for Land Use, Land-Use Change and Forestry*, Kanagawa (Japan), GES, 2003.
- KLM Royal Dutch Airlines, *Calcoli le emissioni di CO<sub>2</sub>*, [http://www.klm.com/travel/it\\_it/prepare\\_for\\_travel/fly\\_co2\\_neutral/calculator/index.htm](http://www.klm.com/travel/it_it/prepare_for_travel/fly_co2_neutral/calculator/index.htm) (ultima visita marzo 2014).
- Miller T.G.Jr., *Scienze ambientali. Lavorare con la Terra*, Napoli, EdiSes, 2002.
- ÖKO-Institut, *Transdisziplinäre Nachhaltigkeitsforschung am Öko-Institut*, <http://www.oeko.de/das-institut/transdisziplinaere-nachhaltigkeitsforschung-am-oeko-institut/2014> (ultima visita marzo 2014).
- Sterling S., “A Baker's Dozen-towards changing our “loaf””, *The Trumpeter*, 18, 1, 2002.
- Tomashow M., *Ecological identity*, Cambridge (USA), The MIT Press, 1996.
- UNICEF, *Rapporto globale 2012 “Figli delle città” Scheda dati 1: Urbanizzazione*, <http://www.unicef.it/doc/3586/rapporto-unicef-2012-dati-urbanizzazione.htm>, 2012 (ultima visita marzo 2014).

#### IV. La consapevolezza dei limiti fisici del pianeta

Ventura P., *Analisi dei progetti di cooperazione internazionale promossi dall'Onlus Impegnarsi Serve nelle aree remote del Nord del Kenya*, Università degli Studi di Torino, tesi inedita, 2014.

Wackernagel M., Rees W., *L'impronta ecologica*, Milano, Edizioni Ambiente, 1996.

Wilkinson H.B., "Humans as geologic agents: A deep-time perspective", *Geology*, 33, 2005, pp. 161-164.





# V.

## Orientarsi tra diversità e disuguaglianze Le competenze geografiche per progettare l'educazione allo sviluppo sostenibile

di Cristiano Giorda

### 1. Premessa. Di cosa si parla e con quale obiettivo

Il contributo si propone di identificare le competenze geografiche per l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale a partire dai concetti di diversità e disuguaglianza, utilizzati come lenti spazializzate per analizzare e comparare le relazioni tra sistemi umani (sociali, culturali, economici e politici) e sistemi ambientali del mondo contemporaneo alle diverse scale geografiche. L'attenzione è posta quindi in particolare nel campo della sostenibilità sociale, considerandola non come campo autonomo, ma in gran parte come il risultato di quanto avviene nell'ambito dell'economia e dell'ambiente, vale a dire attraverso le inestricabili relazioni con gli altri due ambiti intorno ai quali si sviluppano le riflessioni sul concetto di sostenibilità<sup>1</sup>.

Il lavoro prende le mosse dalle idee di Dematteis<sup>2</sup> sulla geografia della diversità e dalle suggestioni di molti autori che hanno recentemente riportato l'attenzione sul ruolo dello spazio geografico nella genesi delle diversità culturali<sup>3</sup> e più in generale sull'importanza dei luoghi nei processi sociali e nello sviluppo delle interpretazioni in storia e in geografia<sup>4</sup>. L'idea che lo

1 A. Segre, E. Dansero, *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Torino, UTET, 1996; E. Dansero, M. Bagliani, *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Torino, UTET, 2011.

2 G. Dematteis, "Geografia della diversità", *Equilibri*, 9, 1, 2005, pp. 49-57.

3 J. Diamond, *Armi, acciaio, malattie*, Torino, Einaudi, 1998.

4 C. W. J. Whithers, "Place and the Spatial Turn in Geography and History", *Journal of the History of Ideas*, 70, 4, 2009, pp. 637-658.

spazio e le sue articolazioni siano il risultato di una costruzione sociale si lega alle posizioni di David Harvey<sup>5</sup> sulla giustizia ambientale e sulla relazione tra le pratiche sociali e la produzione delle differenze geografiche. Infine, sulla considerazione positiva delle diversità, sul bisogno di riconoscerle senza ridurle sempre a grossolane generalizzazioni, è importante ricordare il contributo di Paul Feyerabend<sup>6</sup>, che rivaluta l'attenzione sul particolare e sulla diversità, e in tal modo ci permette di comprendere il valore sociale degli studi geografici di taglio umanistico, capaci di evidenziare la complessità e la varietà delle relazioni tra individui, comunità e luoghi<sup>7</sup>.

La conoscenza geografica si organizza oggi nell'ambito delle scienze della complessità, come rappresentazione del mondo nella varietà dei suoi sistemi territoriali<sup>8</sup>. Vari studi geografici sottolineano il ruolo delle diversità e delle disuguaglianze nelle analisi socio-spaziali, in particolare nell'ambito degli studi urbani e di geografia sociale, dove diversità e differenza sono considerati concetti chiave per l'analisi delle culture e delle identità urbane, mentre differenza e disuguaglianza diventano i concetti centrali per la definizione dei modelli socioeconomici e socioculturali attraverso i quali si indagano le situazioni di privazione e di svantaggio<sup>9</sup>. Non va dimenticato il recente contributo dato dagli studi di genere alla riflessione sul ruolo di spazi e luoghi nel produrre differenze<sup>10</sup>: più esaminiamo le relazioni e i ruoli nello spazio geografico, più ci accorgiamo dell'importanza, in tutti i contesti, della varietà e delle differenze. Il tema della sostenibilità ha una dimensione importante nel dibattito sull'educazione geografica. Rispetto a questo campo le riflessioni cui si fa maggiore riferimento sono quelle di Haubrich<sup>11</sup>, che inquadra i temi dell'educazione geografica allo sviluppo sostenibile nell'ambito degli Obiettivi delle Nazioni Unite indicati per la UN Decade of Education for Sustainable Development (UNDESD) 2005-14.

5 D. Harvey, *Justice, Nature and The Geography of Difference*, Oxford, Blackwell, 1996.

6 P. Feyerabend, *Conquest of abundance*, Chicago, The University of Chicago Press, 1999.

7 Si possono ricordare in particolare i lavori di Eric Dardel, Yi-Fu Tuan, Anne Buttimer e David Seamon.

8 G. Dematteis, "Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche", *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 3-4, 2008, pp. 3-13.

9 P. Knox, S. Pinch, *Urban social geography*, Harlow, Pearson Prentice Hall, 2006.

10 G. Pratt, S. Hanson, "Geography and the construction of difference", *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 1, 1, 1994, pp. 5-29.

11 H. Haubrich, "Geography Education for Sustainable Development", in S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds.), *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, *Geographiedidaktische forschungen*, 42, 2007, pp. 27 – 38.

## V. Orientarsi tra diversità e disuguaglianze

Sullo sfondo di ogni processo in atto oggi sul pianeta si agita la globalizzazione come chiave di lettura dei cambiamenti. Occorre però sgombrare il campo da alcune misconcezioni. Esistono almeno tre idee generali, molto diffuse e popolari, che riguardano la globalizzazione e i processi in atto da alcuni anni a scala planetaria.

- a) L'idea che la globalizzazione sia un fenomeno omologante a scala planetaria, e che funzioni quindi come un "riduttore" delle disuguaglianze (in positivo) e delle diversità (in negativo). Ad esempio, si afferma che la crisi economica in atto nei Paesi più sviluppati è compensata da uno sviluppo più rapido dei Paesi meno ricchi, con come risultato finale una diminuzione globale della povertà, dell'emarginazione e delle disparità economiche, nonostante vistose differenze regionali e locali.
- b) L'idea che la globalizzazione abbia ridotto le disuguaglianze e il numero generale di poveri.
- c) L'idea che l'ambiente, almeno in Europa, fosse più inquinato in passato, nei primi tempi della rivoluzione industriale, che oggi, e che quindi le questioni legate all'inquinamento siano in via di miglioramento.

L'analisi geografica, compiuta attraverso una quantità di dati e di fonti oggi molto più abbondante che in passato, permette di rilevare che queste tre idee non reggono alla prova dei fatti. La globalizzazione non ha affatto portato alla "fine della geografia", intesa proprio come fine delle differenze regionali, del ruolo degli Stati, dei territori e delle identità locali<sup>12</sup>. Le differenze e le disuguaglianze spaziali sono probabilmente in ulteriore aumento, e la creazione di una piattaforma globale legata alle comunicazioni e alle transazioni finanziarie non fa altro che sfruttare le diversità e generare ulteriori differenze locali sia in campo economico sia in ambito sociale ed ambientale. I luoghi sono sempre più interrelati, e questo fenomeno accresce la rapidità dei cambiamenti<sup>13</sup>. In qualche modo, la globalizzazione "si nutre" di diversità, che sfrutta in infiniti movimenti di persone, merci, denaro ed energia che mette in circolo alle scale più diverse. La creazione di disuguaglianze non è però un effetto collaterale, ma un prodotto necessario all'evoluzione stessa dei processi di globalizzazione, che tendono a inserire tutto ciò che possono in circuiti rapidi di produzione e consumo.

Se la globalizzazione e i processi ad essa collegati ottengono vantaggi dal-

12 J. Scholte, *Globalization. A critical introduction*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.

13 P. Knox, S. Pinch, *Urban social geography*, Harlow, Pearson Prentice Hall, 2006.

le diversità e dalle disuguaglianze, è allora ancora più strategico elaborare approcci in grado di valutare i due concetti considerandone le strette correlazioni. In una strategia di sviluppo sostenibile, infatti, le azioni devono necessariamente mirare alla conservazione e alla riproduzione delle diversità, e contemporaneamente alla riduzione delle disuguaglianze. Il contributo si sviluppa tra queste due polarità, cercando di evidenziare la dimensione spaziale dei problemi e l'approccio dell'educazione geografica alla loro gestione.

Nel primo paragrafo si sviluppa una ricognizione su esempi geografici di disuguaglianze economiche e sociali. Negli ultimi decenni la disuguaglianza tra ricchi e poveri è aumentata in quasi tutto il mondo. Si fa riferimento primariamente a dati relativi al reddito, evidenziando i legami fra la componente economica e le disuguaglianze sociali. L'attenzione viene posta in particolare sulla condizione dell'infanzia, con lo scopo di mostrare quanto le disuguaglianze siano diffuse e in aumento nel mondo contemporaneo anche all'interno delle regioni economicamente più ricche, tecnologicamente più avanzate e politicamente influenti a scala internazionale.

Nel secondo paragrafo la ricognizione riguarda alcuni contesti nei quali la diversità nella distribuzione e diversificazione spaziale dei fenomeni è da considerare come un punto di forza. Si utilizzano perciò i concetti di diversità e differenza come indicatori di valore in positivo, e la ricognizione si sviluppa primariamente su dati e indicatori di tipo culturale e ambientale, con lo scopo di mettere in evidenza le relazioni che queste diversità positive intrattengono o possono intrattenere con l'economia e con la società.

Il terzo paragrafo introduce alcune riflessioni generali sui limiti della globalizzazione e sulle facili generalizzazioni, spesso sfociate in vere e proprie misconcezioni, con cui essa è stata considerata nel momento in cui non sono state considerate le interazioni a scale diverse che i suoi processi provocano.

Gli ultimi due paragrafi sviluppano il tema dell'educazione geografica e delle competenze ad essa legate, nel tentativo di evidenziare la loro utilità e la loro importanza strategica non solo nella comprensione dei fenomeni, ma anche nel tentativo di affrontarli e di migliorare le condizioni dei sistemi umani e dei sistemi ambientali nell'ottica della sostenibilità e della solidarietà internazionale.

## 2. Primo scenario. Disuguaglianze in crescita e scomparsa della classe media

Quando si osservano i dati statistici, le medie a scala nazionale sono spesso fuorvianti. Essere il Paese che produce più ricchezza al mondo, ad esempio, non coincide con l'essere un Paese dove sono tutti ricchi, e nemmeno con il fatto che i ricchi siano in numero maggiore dei poveri.

Negli Stati Uniti d'America, il Paese che ogni anno produce più ricchezza al mondo, l'1 per cento della popolazione possiede quasi la metà dell'intera ricchezza disponibile. L'altro 99 per cento si spartisce quanto rimane, disegnando le forme di una piramide della disuguaglianza economica che si amplia mano a mano che il reddito scende. E che include nella fascia della povertà il 30 per cento della popolazione, cento milioni di persone. Sono dati del Bureau of the Census, ufficio del censimento, l'istituzione che raccoglie le statistiche sulla nazione, gli abitanti e l'economia. Essere poveri negli Stati Uniti, anche solo per un certo periodo, equivale alla perdita di diritti che noi consideriamo scontati, come l'assistenza sanitaria o i servizi scolastici. Il Report sul 2012 ci informa che, nel 2011, il 25 per cento degli americani ha sperimentato almeno un mese senza copertura assicurativa sanitaria<sup>14</sup>. Sul totale di 313 milioni di abitanti, 45 milioni di americani ricevono *food stamp*, i buoni cibo assegnati agli indigenti che rientrano nello Snap<sup>15</sup>, il "Programma americano di assistenza per la nutrizione supplementare". Tenendo conto del tasso di disoccupazione, mantenutosi nel 2013 oltre il 7 per cento, questo vuol dire che anche fra chi ha un lavoro non è scontato vivere al di sopra della soglia di povertà, e potersi permettere cibo, istruzione cure sanitarie. Se restringiamo lo zoom e osserviamo la città di New York, una città globale, capitale culturale e finanziaria, considerata centrale nell'intero sistema-mondo, i dati del Census Bureau ci informano del fatto che in quartieri difficili come il Bronx il 49 per cento dei bambini non dispongono di un reddito sufficiente per permettersi pasti equilibrati e talvolta nemmeno cibo a sufficienza per sfamarsi. Secondo il Center for Economic Opportunity, il 45 per cento dei newyorkesi si trova a rischio povertà<sup>16</sup>.

14 C. DeNavas-Walt, B.D. Proctor, J.C. Smith (eds.), *Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2012*, Washington, United States Census Bureau, 2013.

15 <http://www.fns.usda.gov/snap/supplemental-nutrition-assistance-program-snap> (ultima visita luglio 2014).

16 CEO, *The CEO Poverty Measure, 2005-2014, Annual Report*, New York, Office of the Mayor, 2014, <http://www1.nyc.gov/> (ultima visita luglio 2014).

Superata la fase acuta della crisi, la disoccupazione è scesa, ma sono scesi anche i salari medi. Le spese mediche e quelle per l’abitazione sono in tal modo diventate insostenibili per una fascia sempre più ampia della popolazione. Siamo di fronte a uno scenario di impoverimento generalizzato, che si collega alla progressiva scomparsa di quella che era considerata la classe media.

Se questa è la situazione nel Paese più economicamente e politicamente più potente del mondo, non sorprende apprendere dalla Fao che nel mondo soffre la fame una persona su otto, 870 milioni secondo il Report *The State of Food Insecurity in the World 2012*<sup>17</sup>. In questi dati, come si può intuire, la geografia della povertà nei Paesi più sviluppati è invisibile, perché non rientra nei parametri che misurano globalmente le condizioni di povertà (ad esempio, quanti vivono con meno di un dollaro al giorno), o di malnutrizione (negli Stati Uniti è più facile che un bambino malnutrito sia sovrappeso, perché costretto a nutrirsi di cibi-spazzatura basati su zuccheri, grassi e proteine animali, mentre nei Paesi poveri i bambini malnutriti sono sottopeso, ed è questo il parametro più usato per misurare la condizione di malnutrizione).

Si tratta di una stortura del sistema americano mentre nell’Unione europea, la prima economia mondiale per Pil prodotto rispetto alla dimensione della popolazione<sup>18</sup>, la tradizione del welfare garantisce minori disuguaglianze? Non è così. Il Rapporto Eurostat 2012 afferma che, nel 2011, 115 milioni di europei, il 23,4 per cento, si sono trovati a rischio povertà o in condizioni di esclusione sociale. Questa percentuale, in Italia, comprende il 30 per cento della popolazione<sup>19</sup>. Si considera che il 16 per cento degli europei non disponga di risorse adeguate a soddisfare le proprie necessità primarie. 81 milioni di cittadini dell’Unione europea vengono inclusi nella fascia in condizioni di povertà economica, e la metà di essi in quella che stima le situazioni di grave deprivazione materiale<sup>20</sup>. Secondo i dati della Croce Rossa, quasi 4 milioni di europei sopravvivono quotidianamente grazie ad aiuti alimentari, e la mancanza di un’alimentazione completa e ade-

17 FAO, *The State of Food Insecurity in the World 2012*, Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2013.

18 Secondo i dati della Banca Mondiale, <http://data.worldbank.org/> (ultima visita luglio 2014).

19 Il dato Istat si riferisce al 2012, <http://www.istat.it/> (ultima visita luglio 2014).

20 Eurostat, “At risk of poverty or social exclusion in the EU27”, *Eurostat newsrelease*, 21, 2012, <http://ec.europa.eu/eurostat> (ultima visita luglio 2014).

guata riguarda un numero in aumento anche fra i bambini. Legata alla crisi iniziata nel 2008 è l'espressione "nuovi poveri", usata per indicare le persone della classe media che progressivamente, anche conservando un lavoro, si sono trovate nella condizione di non disporre di denaro a sufficienza per soddisfare i loro bisogni di base e quelli della propria famiglia. In questo scenario di progressiva divaricazione fra pochi ricchi molto ricchi e una gran massa di persone ai limiti dell'indigenza, l'Italia non fa eccezione. Il Censis stima che fra il 2006 e il 2012 i consumi familiari degli operai siano diminuiti di oltre il 10 per cento, mentre quelli dei dirigenti sono rimasti quasi invariati. Un aspetto particolarmente insostenibile dal punto di vista sociale è l'incidenza dei costi per la cura della prole: la nascita del secondo figlio porta il 20 per cento delle famiglie di fronte al rischio di finire in povertà, e la nascita del terzo espone a questo rischio il 30 per cento delle famiglie<sup>21</sup>.

Il Rapporto di Save the Children 2014 sulla povertà minorile nel Vecchio Continente ci informa che in Europa i bambini a rischio povertà o esclusione sociale sono 27 milioni, il 28 per cento, un numero in crescita dall'inizio della crisi (2008)<sup>22</sup>. Essi costituiscono una parte consistente della popolazione minorile in tutti i Paesi, anche in quelli col Pil più elevato e il welfare storicamente più sviluppato come Norvegia (12%), Finlandia (15%) e Svezia (19%). I Paesi centrali ed economicamente più forti (o ritenuti tali) presentano percentuali di indigenza impressionanti: in Germania la povertà minorile abbinata all'esclusione sociale supera il 18%, in Francia il 23%, nel Regno Unito il 31%, in Irlanda il 34%. In Svizzera, che nell'immaginario degli stereotipi geografici corrisponde a un'isola felice, il dato è del 19%. In Italia e Spagna si sale a oltre il 33%; in Romania e Bulgaria la deprivazione riguarda oltre la metà della popolazione giovanile. I dati de-costruiscono lo stereotipo geografico di un'Europa del nord "isola felice"

21 Censis, Crescono le disuguaglianze sociali: il vero male che corrode l'Italia, comunicato 03-05-2014, <http://www.censis.it> (ultima visita luglio 2014).

22 I dati statistici possono variare molto in base ai parametri e alle misure prese in considerazione. Il rapporto Unicef 2012, basato in gran parte sull'indagine EU-SILC 2009, conta in Europa 13 milioni il numero di bambini e adolescenti in condizioni di povertà relativa, ossia in famiglie in cui il reddito disponibile è inferiore al 50% del reddito mediano nazionale. La misurazione cambia molto però se ad essere considerata è la deprivazione materiale (considerando un elenco di beni di base che in parte le famiglie non possono permettersi. Nel primo caso, ad esempio, in Romania la povertà relativa riguarda il 25% dei bambini, nel secondo caso il 72% (Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef, 2012).



contrapposta a un sud deprivato, ed anche quella di un'Europa occidentale nettamente più sviluppata dell'Europa orientale (Estonia, Polonia, Repubblica ceca e Repubblica Slovacca hanno dati migliori di quelli irlandesi, portoghesi e spagnoli). Nel rimescolamento geografico delle carte le differenze spaziali tradizionali riemergono solo nel caso, significativo, della relazione tra povertà e livello di scolarizzazione dei genitori. Nei paesi dell'est, dalla Lituania alla Bulgaria, essere figli di genitori con un basso livello di scolarizzazione si collega ad un'altissima probabilità di esclusione sociale (fra l'80 e il 90 per cento). Nell'area occidentale la correlazione è meno evidente, pur restando significativa (fra il 37% dell'Irlanda e il 75% del Regno Unito). Anche che un'alta scolarizzazione non garantisce la sicurezza di evitare la povertà, ma offre molte opportunità in più (mediamente il rischio è intorno al 10%). In 24 stati su 31 il rischio di povertà ed esclusione sociale è più alto fra i bambini che gli adulti<sup>23</sup>.

L'aumento delle disparità nei Paesi più sviluppati non deve farci dimenticare che le condizioni di disuguaglianza economica, nel resto del mondo, sono significativamente maggiori. In una vertiginosa piramide globale del reddito, la sommità è data da meno di cento individui che da soli detengono la metà della ricchezza mondiale; alla base, invece, il 70 per cento dell'umanità, cinque miliardi di persone, sopravvive mettendo insieme appena il 3 per cento della ricchezza globale. Secondo le stime, quasi metà della popolazione mondiale (3,5 miliardi) si trova in condizioni di povertà estrema, intesa come un reddito inferiore ai tre dollari al giorno<sup>24</sup>. Un miliardo di loro non ha accesso all'acqua potabile e 870 milioni si trovano in condizioni di denutrizione. Secondo l'Unicef, 22 mila bambini muoiono ogni giorno per cause connesse alla povertà e all'indigenza. Uno studio globale del Fondo delle Nazioni Unite per la Popolazione – istituto che mette in evidenza le condizioni in cui vive la popolazione mondiale in base a indicatori aggregati relativi alla situazione economica e sociale – attesta che la povertà è radicalmente diffusa soprattutto nei paesi africani e in alcuni paesi asiatici, a cui seguono gli diventati indipendenti dopo la fine dell'Unione Sovietica e l'America Latina<sup>25</sup>.

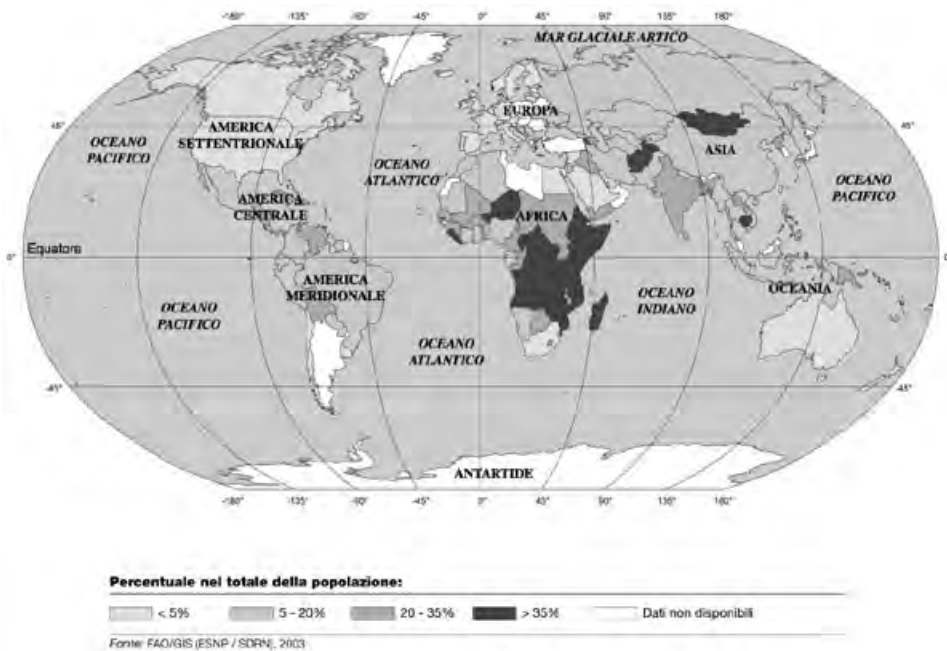
23 Save the Children, *Child poverty and social exclusion in Europe*, Brussels, Save the Children, 2014.

24 <http://www.worldbank.org/> (ultima visita luglio 2014).

25 UNFPA, *State of the World population 2005*, New York, United Nations Population Fund, 2005.

## V. Orientarsi tra diversità e disuguaglianze

Se questi dati sono noti e diffusi, minore è la consapevolezza di quanto la povertà e l'esclusione sociale siano in aumento nei Paesi economicamente definiti sviluppati. Questo fatto, che si lega al progressivo scivolamento verso la povertà di quella che era considerata classe media, è quello che maggiormente mette in evidenza la distanza tra il concetto di sostenibilità sociale e la sua realizzazione. Mentre gli Obiettivi del Millennio si concentravano sulla riduzione delle disuguaglianze nei Paesi più poveri, la crisi iniziata nel 2008 ha mostrato la fragilità dei sistemi sociali ed economici dei Paesi ricchi, evidenziando all'origine le storture nella distribuzione della ricchezza che sono alla base delle disuguaglianze e della loro diffusione.



**Fig. 1 – Carta della fame nel mondo**  
Le proporzioni delle persone sottanutrite e la loro distribuzione geografica (1998-2000)<sup>26</sup>

<sup>26</sup> Fonte: <http://www.fao.org/> (ultima visita luglio 2014).

### **3. Secondo scenario. Diversità e differenze da salvaguardare e da riprodurre**

L'idea tradizionale dell'epistemologia geografica è quella che la Terra sia caratterizzata da una profonda differenziazione e che tale differenziazione sia stata prodotta storicamente dalle relazioni coevolutive, in gran parte a scala locale, tra sistemi umani e sistemi ambientali. Lo stesso vale quando si osserva la diversità dei paesaggi terrestri: l'idea di fondo è che essi costituiscono i segni visibili di una serie di relazioni di prossimità che nel tempo hanno diversificato i luoghi in relazione alle scelte operate dalle popolazioni e dalle culture che li hanno abitati. Questa diversità costituisce insieme una forma di adattamento locale da parte delle comunità umane alle condizioni dell'ambiente e una forma di interazione evolutiva, dunque di produzione di conoscenza, risultato della creatività delle comunità umane di fronte alle risorse e alle caratteristiche dei luoghi in cui si sono insediate<sup>27</sup>.

Per fare un esempio significativo possiamo rifarci allo sviluppo dell'agricoltura e dell'allevamento. Partendo dalla localizzazione dei luoghi di domesticazione delle piante e degli animali, osserviamo una progressiva diversificazione che porta poi alla diversità di sementi e di specie vegetali, di metodi e tecniche di coltivazione, di sistemi di trasformazione, cottura, conservazione e cucina degli alimenti. La diversificazione biologica e la diversificazione culturale hanno accompagnato l'intero percorso di territorializzazione del pianeta, e sono un carattere permanente delle relazioni tra sistemi umani e sistemi ambientali. La differenziazione culturale attraverso spostamenti, interazioni e scambi sembra essere un carattere centrale nell'evoluzione umana, uno dei fattori del successo dell'*homo sapiens* sul pianeta Terra.

27 G. Dematteis, "Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche", *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, 3-4, 2008, pp. 3-13.



**Fig. 2 – Carta. La domesticazione dei vegetali e degli animali mostra che la differenziazione delle colture e degli allevamenti ha precisi focolai geografici, dai quali si è diffusa attraverso contatti e interazioni culturali. La varietà alimentare è dunque il risultato di un comportamento spaziale umano favorevole alla diversificazione e all’adattamento locale<sup>28</sup>**

Osservazioni analoghe possiamo produrle in campo linguistico, nelle religioni, e in tutto l’insieme dei tratti culturali – giuridici, istituzionali, tecnologici, economici, ... – che sono riconducibili all’appropriazione umana dello spazio terrestre e rendono un territorio distinguibile e diverso dagli altri. L’attenzione della geografia verso le diversità e le specificità locali è probabilmente uno dei tratti più importanti del suo sistema epistemologico; pur costruendo anche grandi sintesi (si pensi al planisfero e a certe tematiche), la geografia sa spiegare che le diversità hanno un valore in sé, che si perde se vengono aggregate in sintesi troppo ampie, e che pertanto il loro riconoscimento è un fine prioritario di ogni indagine territoriale. Individuando i focolai culturali e riconoscendoli come centri di innovazione, la geografia rilegge le relazioni con l’ambiente attraverso le problematiche dell’ecologia culturale, ma arriva poi a riconoscere la presenza e il mescolamento fra etnie e culture anche in spazi minimi come quelli urbani.

<sup>28</sup> H.J. De Blij, A.B. Murphy, *Geografia umana. Cultura, società, spazio*, Bologna, Zanichelli, 2002.

La differenziazione delle culture e delle società e la loro continua interazione e coevoluzione sono l'oggetto di studio della geografia culturale, che è molto efficace nel mostrare l'importanza positiva della diversità (e della trasformazione/innovazione) come fattore vantaggioso nei campi della popolazione, delle migrazioni, delle culture popolari, delle lingue, delle religioni, dei gruppi etnici, dello sviluppo e dell'economia<sup>29</sup>. La geografia culturale osserva i diversi modi attraverso i quali i luoghi e le persone che li abitano sviluppano e diversificano significati e valori, individuando le relazioni che dalla scala globale arrivano poi a riguardare le specificità di micro – geografie locali, perfino di quartiere, di abitazione, personali, che restituiscono la diversità e pluralità della vita in tutta la sua variegata ricchezza, frutto di come spazi e luoghi sono interpretati e utilizzati dalle persone e trasmessi socialmente attraverso le culture<sup>30</sup>.

Questo approccio ci porta a sviluppare un punto di vista aperto anche verso le tradizionali forme di suddivisione dello spazio mediante confini, regioni o aree centrali e periferiche. Il mosaico geografico si ricomponde infatti in un numero non quantificabile di luoghi e diversità locali, che pur appartenendo a sistemi territoriali più ampi conservano alcuni tratti distintivi, nel paesaggio e nell'ambiente, nell'architettura e nella composizione etnica, nell'economia e nella società, nelle lingue e nelle credenze, che alla fine rendono unici questi luoghi e ne costituiscono i valori e il patrimonio identitario.

La globalizzazione ha posto questi processi di differenziazione di lunga durata di fronte a un processo inverso, la cui tendenza principale sembra procedere verso la creazione di un sistema culturale globale capace di uniformare le tradizioni e di appiattirle, marginalizzarle o addirittura causarne l'estinzione. Da qui, le molte retoriche contemporanee sulla necessità di salvaguardare lingue e culture di lunga durata in estinzione, ma anche la necessità di riconoscere la creazione di nuove culture nell'ambito delle società sviluppate e tecnologicamente avanzate, ripensando il ruolo del multiculturalismo<sup>31</sup>.

Alle retoriche culturali si abbinano quelle, altrettanto rilevanti, che riguardano il tema della diversità biologica o biodiversità. Al di là delle di-

29 G. Ottaviano, G. Peri, "The economic value of cultural diversity: evidence from US cities", *Journal of Economic Geography*, 6, 1, 2006, pp. 9-44.

30 M. Crang, *Cultural Geography*, London, Routledge, 2013.

31 A. Amin, *Etnicity and the multicultural city. Living with Diversity*, Report, 2002, <http://www.globalcitizen.net/> (ultima visita luglio 2014).

chiarazioni allarmanti che supportano le campagne divulgative, il campo è ancora in gran parte da conoscere. Ad esempio, nessuno sa con un'approssimazione credibile quante siano le specie viventi sul pianeta: le stime sono comprese in una forbice amplissima, che va da 4 a 100 milioni di organismi diversi. Siccome le specie conosciute sono comprese fra 1,5 e 1,8 milioni, la maggior parte delle specie viventi non è stata mai catalogata. In ogni caso, la considerazione di fondo è che anche nei sistemi ambientali la diversità è considerata un valore da conservare e da riprodurre. La zoogeografia e la biogeografia delle specie conosciute ci restituiscono un quadro significativo della complessa diversificazione spaziale di queste specie, che sono distribuite su habitat dalla geografia molto diversificata, spesso dalla superficie poco estesa e legati a particolari condizioni microclimatiche locali, che le attività umane e il cambiamento climatico possono rapidamente alterare. Ciò su cui è bene soffermarsi maggiormente, nell'ottica di questo contributo, è quindi il legame tra i sistemi umani e la perdita di biodiversità. Anche in questo campo possiamo allora parlare di divari e di disuguaglianze, e osservare la perdita di valori e diversità ambientali con lo stesso modello con cui consideriamo la perdita di valori e diversità culturali. Infatti, per ragionare in termini di sviluppo sostenibile, è indispensabile saper sviluppare una visione sistemica che riesca a interpretare e connettere i diversi scenari che ci provengono dall'ambiente, dalla società e dall'economia.

### 4. L'approccio dell'educazione geografica

Definito lo scenario, la domanda per chi si occupa di educazione è: cosa possiamo fare? Negli ultimi anni, i richiami all'educazione come strumento strategico nel contrasto delle disuguaglianze è stato costante e ripetuto dai più qualificati soggetti internazionali, a partire dagli organismi delle Nazioni Unite. Lo stesso vale per la valorizzazione delle diversità, che sono l'altra faccia della stessa medaglia, e che ha un ruolo strategico in campi anche molto diversi fra loro: dall'intercultura alla competitività territoriale, dalle pari opportunità alla tutela delle minoranze.

Sono questioni diventate centrali, nel tempo, anche nel dibattito internazionale sull'educazione geografica. La *International Charter on Geographical Education*<sup>32</sup> ha costituito un punto fermo soprattutto nel concentrare l'at-

32 IGU – International Geographical Union, *International Declaration on Geographical Education*, 1992, in <http://igu-cge.tamu.edu/charters.htm> (ultima visita luglio 2014).

tenzione sui grandi problemi del mondo contemporaneo. La centralità della dimensione planetaria dei problemi e delle sfide che l'umanità è chiamata ad affrontare non è scontata nelle diverse discipline né nei curricoli educativi nazionali, frequentemente concentrati più sulla scala nazionale che su quella internazionale delle sfide e degli obiettivi educativi. L'educazione geografica richiama invece l'attenzione proprio su questa scala, alla quale appartengono come sottosistemi i numerosissimi sistemi regionali e locali nei quali si differenzia il pianeta. La *International Charter on Geographical Education*, partendo da fenomeni e problemi a scala globale, invita a indagare i diversi sistemi naturali ed economici, ed è così che porta l'attenzione sulle diversità socio-culturali e le peculiarità regionali. La dimensione planetaria viene quindi connessa a quella, diversificatissima, dei sistemi territoriali locali, ai quali le soluzioni generali vanno adattate tenendo conto della diversità locale come risorsa strategica (e non come di un ostacolo da livellare, come nei processi geoeconomici di sfruttamento speculativo). La scala planetaria dei problemi deve infatti essere posta in relazione con l'importanza della diversità dei popoli e delle società sulla Terra al fine di apprezzare la ricchezza culturale dell'umanità", e con lo sviluppo "dell'interesse verso i luoghi del territorio vicino e verso la varietà delle caratteristiche naturali e umane sulla superficie terrestre".

Nella *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*<sup>33</sup>, l'attenzione si concentra sulla comprensione della globalizzazione, su come imparare ad attenuare i suoi effetti più negativi e, viceversa, come coglierne le opportunità più favorevoli. La realtà contemporanea è frutto di processi legati strettamente allo sviluppo di nuove tecnologie dell'informazione e della comunicazione e al loro impatto sui sistemi economici, politici, sociali e culturali. Si comprende in tal modo la stretta connessione, su cui troppo poco si sono indagate le linee di continuità, fra la riflessione educativa dei geografi e quella di pensatori che si sono confrontati con la dimensione spaziale della cittadinanza, come Edgar Morin<sup>34</sup>.

Anche sul fronte ambientale l'attenzione dei documenti internazionali

33 IGU – International Geographical Union, *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*, 2000, [http://igu-cge.tamu.edu/charters\\_2.htm](http://igu-cge.tamu.edu/charters_2.htm) (ultima visita luglio 2014).

34 E. Morin, A.B. Kern, *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993 (tr. it.: *Terra-Patria*, Milano, Cortina, 1994). E. Morin, *La tête bien faite. Répenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999 (tr. it.: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000).

sull'educazione geografica si concentra verso il doppio fronte di diminuire o risolvere le situazioni negative, come quelle legate all'inquinamento, all'emissione globale di gas serra, alla deforestazione, al consumo di suolo, al conservare e valorizzare la biodiversità e ai sistemi di relazione sostenibili tra attività umane e risorse naturali. La Lucerne Declaration on Geography Education for Sustainable Development<sup>35</sup>, che si confronta con i temi del Decennio delle Nazioni Unite per l'educazione allo Sviluppo Sostenibile (UNDESD) 2005-2014, ricorda che a seconda dei problemi affrontati, essi possono coincidere con scale e aree regionali diverse, unire luoghi ad altri luoghi oppure separarli, riconfigurando incessantemente nuovi contesti geografici nei quali essere ripensati. Il riconoscimento e la comprensione dei valori territoriali si rivela così una competenza chiave dell'educazione geografica anche in relazione agli obiettivi dello sviluppo sostenibile. Si tratta ormai di idee condivise dalla comunità dei geografi, sulle quali l'impegno a lavorare è costante, come conferma anche la Dichiarazione di Roma 2013, firmata dai rappresentanti delle principali associazioni geografiche internazionali, nella quale si afferma che "L'educazione geografica fornisce agli studenti elementi chiave essenziali, necessari per conoscere e comprendere il mondo. L'uso responsabile ed efficace dell'informazione geografica è strategico per il futuro [...]. Il sapere geografico è indispensabile per formare cittadini ben informati, professionisti competenti e responsabili politici"<sup>36</sup>.

Tutti questi documenti si basano sull'idea che le conoscenze e le competenze geografiche siano utili per la trasformazione sociale<sup>37</sup>, l'esercizio attivo della cittadinanza e la risoluzione delle sfide economiche, sociali e ambientali dei prossimi anni<sup>38</sup>.

Ma come possiamo identificare le competenze geografiche per l'educazione? Pur considerando la complessità insita nella definizione delle com-

35 IGU – International Geographical Union, "Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development", in S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds.), *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, Proceedings, in *Geographiedidaktische forschungen*, 42, 2007.

36 EUGEO, Dichiarazione di Roma sull'Educazione Geografica in Europa, 2013, [www.aiig.it](http://www.aiig.it) (ultima visita luglio 2014).

37 J. Wellens, A. Berardi, B. Chalkley, B. Chambers, R. Healey, J. Monk, J. And Vender, "Teaching geography for social transformation", *Journal of Geography in Higher Education*, 30, 1, 2006, pp. 117-131.

38 H. Ottens, "Reflections on Geography Education in Europe", *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 2, 2013, pp. 97-100.



petenze<sup>39</sup> e la difficoltà nell'isolare competenze strettamente disciplinari<sup>40</sup>, una sintesi di quanto può far riferimento a questo campo è in genere circoscritta dalla letteratura geografica intorno a sei ambiti:

- 1) Localizzare, porre in relazione e confrontare a scale diverse, interrogando i fenomeni dalla scala locale a quella globale al fine di analizzare il territorio e i cambiamenti spaziali.
- 2) Sviluppare una visione geografica dei luoghi e delle relazioni della propria vita.
- 3) Diventare consapevoli e responsabili nella gestione delle risorse del pianeta, in particolare indirizzando l'economia e le relazioni tra sistemi umani e ambientali nell'ottica della sostenibilità.
- 4) Pensare e sviluppare la propria cittadinanza in un'ottica transcalare dalla dimensione locale a quella planetaria.
- 5) Affrontare le questioni relative agli esseri umani e agli spazi contribuendo all'organizzazione e alla gestione del mondo contemporaneo e della sua complessità.
- 6) Rispettare le diversità culturali e conoscere la loro diffusione spaziale nel mondo contemporaneo imparando a interagire in situazioni di complessità sociale e culturale.

Queste sei competenze richiedono la mobilitazione e l'applicazione in situazioni reali di capacità e abilità legate all'osservazione e alla descrizione, all'indagine su questioni geografiche, all'uso e alla realizzazione di rappresentazioni spazializzate, in particolare mappe e carte geografiche, legate a loro volta alle competenze informatiche sull'uso degli strumenti ICT per documentare, comparare e rappresentare l'informazione geografica attraverso i GIS. I semplici esempi dei paragrafi di apertura dimostrano come i dati assumano una diversa significatività quando le riportiamo a precise aree regionali e le compariamo fra di loro. Si rende più realistico, in tal modo, la comprensione del legame fra i dati e la complessità reale della società e dell'ambiente, le cui condizioni sono sempre il risultato di processi strettamente interrelati, spesso di lunga durata.

La competenza descritta nel paragrafo iniziale, legata all'analisi a scale diverse dei processi di globalizzazione per attuare progetti di sviluppo soste-

39 M. Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009; M. Castoldi, *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.

40 C. Giorda, *Il mio spazio nel mondo, Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014.

nibile dei sistemi umani (economia, società, cultura, politica) e ambientali, collega tutti e sei questi ambiti e si esprime concretamente nella capacità di progettare soluzioni per gestire problemi legati ai processi in atto.

Per la definizione di questo quadro all'interno dei curricoli, l'idea di fondo è quella di far riferimento al concetto di territorio, sia in quanto concetto-ponte fra discipline, sia in quanto categoria entro la quale poter far riferimento ai valori e ai progetti di vita di persone e comunità umane<sup>41</sup>. C'è un salto significativo dalla geografia descrittiva di cinquant'anni fa alla geografia sistemica attuale, e questo salto si comprende proprio individuando le competenze che il sapere geografico si propone di sviluppare. La qualità attuale dell'educazione geografica sta proprio nel passaggio dal semplice sapere al saper fare, colto in pieno dalla formula "affrontare le questioni relative agli esseri umani e agli spazi" che rende benissimo l'idea di un campo indispensabile se intendiamo rendere i sistemi di vita delle comunità umane più efficienti nell'uso delle risorse, più solidali socialmente, più aperti culturalmente e meno impattanti in negativo rispetto alla biodiversità e agli equilibri ambientali del pianeta.

### 5. Conclusione. Competenze geografiche e sviluppo sostenibile

Se assumiamo il paradigma dello sviluppo sostenibile come obiettivo di fondo dei processi educativi, tutte le competenze geografiche sono coinvolte nel momento in cui riconosciamo alla dimensione spaziale un ruolo fondamentale nelle relazioni tra sistemi umani e sistemi ambientali. Il concetto di sostenibilità si lega a un approccio sistemico, che mira a riorganizzare le attività umane negli aspetti ambientali, economici e sociali visti come inestricabilmente interrelati. Questa visione generale considera il sistema-Terra come "casa comune" della specie umana, in chiave ecologica, ed esprime quindi un'intenzionalità progettuale dai forti connotati etici: la ricerca di un equilibrio nelle relazioni fra società umane, risorse naturali e organizzazione economica<sup>42</sup>. La questione della sostenibilità non può essere scissa dal dibattito

41 C. Giorda, M. Puttilli (a cura di), *Educare al territorio – educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011; G. Dematteis, C. Giorda, "Territorial values and geographical education", *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 2, 2013, pp. 17-32.

42 H. Haubrich, "Geography Education for Sustainable Development", in S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds.), *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, Geographiedidaktische Forschungen, 42, 2007, pp. 27-38.

sul concetto di sviluppo, la cui integrazione con quello di sostenibilità è messo in discussione da vari autori<sup>43</sup>. In questo perimetro di senso il contrasto delle disuguaglianze è centrale sia se pensiamo alle disparità nell'accesso alle risorse naturali e nel loro sfruttamento, sia se pensiamo alle disparità nel reddito o all'accesso alle cure e all'istruzione. La solidarietà internazionale risulterebbe a sua volta un'espressione vuota se non desse origine a progetti e azioni volte al contenimento delle disuguaglianze e quindi a un diverso modello di integrazione fra società, ambiente ed economia.

Affrontare i problemi comporta sempre un loro cambiamento, e la soluzione non può che emergere dalla capacità di pensare il futuro in chiave sistemica. Questo è anche l'obiettivo dell'educazione geografica, ma per conseguirlo occorre considerare strategico il radicale cambiamento dei curricula scolastici e dei metodi didattici per la geografia. Non è un'idea nuova: già John Dewey affermava che gli insegnanti devono smetterla di "preoccuparsi per l'altezza delle montagne e la lunghezza dei fiumi. Quando facciamo prendere in considerazione queste cose, deve essere nel contesto dello sviluppo culturale"<sup>44</sup>, e che conoscenza geografica è necessaria per la pace e la cooperazione globale, in particolare grazie al contatto che lo studio geografico consente con la realtà della vita contemporanea<sup>45</sup>.

Il richiamo sempre più forte alla programmazione per competenze è un ottimo stimolo per intervenire nei processi di insegnamento introducendovi questo diverso approccio. Occorre che si sviluppi la capacità di mettere in relazione lo sviluppo del proprio progetto di vita con i rapporti fra le comunità umane e i sistemi di interazione tra la specie umana e le risorse dell'ambiente naturale, perché l'insegnamento non appaia slegato dalle scelte e dalle decisioni individuali per il futuro e dai comportamenti adulti nel lavoro, nelle relazioni sociali e nel contatto con l'ambiente.

L'educazione geografica considera lo spazio come un sistema di relazioni, flussi, connessioni, nel quale è necessario l'equilibrio tra i sistemi viventi e non viventi: è questa reticolarità dei rapporti che può aiutare a riconoscere le diversità virtuose, come quelle legate al contatto culturale, e le disuguaglianze che impediscono la realizzazione umana e lo sviluppo sociale, economico ed ambientale sostenibile.

43 E. Dansero, M. Bagliani, *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Torino, UTET, 2011.

44 J. Dewey, "Education and American culture", in J. Ratner (Ed.), *Intelligence in the modern world*, New York, New Library, 1939, p. 728.

45 J. Dewey, *Experience and nature*, New York, Dover Publications, 1958.

Questo approccio educa al pensiero della complessità, a comprendere il mondo attraverso i suoi sistemi, a scale diverse, e a considerare i suoi abitanti come cittadini responsabili del territorio, dell'ambiente e del paesaggio. Senza questa presa di responsabilità individuale e collettiva, che richiede un punto di vista multiscale rispetto alle dimensioni che riconduciamo all'identità e al senso di appartenenza, la sfida di una globalizzazione sostenibile è persa in partenza. E conosciamo già gli esiti di tale sconfitta: non solo l'aumento delle disuguaglianze e la perdita di diversità, ma anche l'impossibilità di realizzare un sistema di relazioni planetarie che consenta alla specie umana di convivere pacificamente e di dare a tutti i suoi componenti l'opportunità di realizzare nel mondo il proprio progetto di vita.

### Bibliografia

- Amin A., *Etnicity and the multicultural city. Living with Diversity*, Report, 2002, <http://www.globalcitizen.net/> (ultima visita luglio 2014).
- Castoldi M., *Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*, Roma, Carocci, 2011.
- Castoldi M., *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.
- Censis, *Crescono le disuguaglianze sociali: il vero male che corrode l'Italia*, comunicato 03-05-2014, <http://www.censis.it> (ultima visita luglio 2014).
- Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef, *Misurare la povertà tra i bambini e gli adolescenti. Un nuovo quadro comparativo della povertà infantile in alcuni paesi a reddito medio-alto*, Innocenti Report card 10, Firenze, Centro di Ricerca Innocenti dell'Unicef, 2012.
- CEO, *The CEO Poverty Measure, 2005-2014, Annual Report*, New York, Office of the Mayor, 2014, <http://www1.nyc.gov/> (ultima visita luglio 2014).
- Crang M., *Cultural Geography*, London, Routledge, 2013.
- Dansero E., Bagliani M., *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Torino, UTET, 2011.
- De Blij H. J., Murphy A. B., *Geografia umana. Cultura, società, spazio*, Bologna, Zanichelli, 2002.
- Dematteis G., "Geografia della diversità", *Equilibri*, 9, n. 1, 2005, pp. 49-57.
- Dematteis G., "Zeus, le ossa del bue e la verità degli aranci. Biforcazioni geografiche", *Ambiente Società Territorio – Geografia nelle Scuole*, n. 3-4, 2008, pp. 3-13.
- Dematteis G., Giorda C., "Territorial values and geographical education", in *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, n. 2, 2013, pp. 17-32.
- DeNavas-Walt C., Proctor B. D., Smith J. C. (eds), *Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2012*, United States Census Bureau, 2013.
- Dewey J., "Education and American culture", in Ratner J. (Ed.), *Intelligence in the modern world*, New York, New Library, 1939, pp. 725-728.
- Dewey J., *Experience and nature*, New York, Dover Publications, 1958.

- Diamond J., *Armi, acciaio, malattie*, Torino, Einaudi, 1998.
- Eugeo, *Dichiarazione di Roma sull'Educazione Geografica in Europa*, 2013, [www.aiig.it](http://www.aiig.it) (ultima visita luglio 2014).
- Eurostat, "At risk of poverty or social exclusion in the EU27", *Eurostat newsrelease*, n. 21, 2012, <http://ec.europa.eu/eurostat> (ultima visita luglio 2014).
- Fao, *The State of Food Insecurity in the World 2012*, Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2013.
- Feyerabend P., *Conquest of abundance*, Chicago, The University of Chicago Press, 1999.
- Giorda C., *Il mio spazio nel mondo, Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014.
- Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio – educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011.
- Harvey D., *Justice, Nature and The Geography of Difference*, Oxford, Blackwell, 1996.
- Haubrich H., "Geography Education for Sustainable Development", in S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds), *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 2007, pp. 27-38.
- IFRC, *Think differently. Humanitarianism impacts of the economic crisis in Europe*, Geneva, International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2012.
- IGU – International Geographical Union, "Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development", in S. Reinfried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds), *Geographical Views on Education for Sustainable Development, Proceedings*, in *Geographiedidaktische Forschungen*, 42, 2007.
- IGU – International Geographical Union, *International Declaration on Geographical Education*, 1992, <http://igu-cge.tamu.edu/charters.htm> (ultima visita luglio 2014).
- IGU – International Geographical Union, *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*, 2000, in [http://igu-cge.tamu.edu/charters\\_2.-htm](http://igu-cge.tamu.edu/charters_2.-htm) (ultima visita luglio 2014).
- Knox P., Pinch S., *Urban social geography*, Harlow, Pearson Prentice Hall, 2006.
- Morin E., Kern A.B., *Terre-Patrie*, Paris, Seuil, 1993 (tr. it.: *Terra-Patria*, Milano, Cortina, 1994).
- Morin E., *La tête bien faite. Répenser la réforme, réformer la pensée*, Paris, Seuil, 1999 (tr. it.: *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Milano, Raffaello Cortina, 2000, p. 75).
- Ottaviano G., Peri G., "The economic value of cultural diversity: evidence from US cities", *Journal of Economic Geography*, 6, 1, 2006, pp. 9-44.
- Ottens H., "Reflections on Geography Education in Europe", in *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, n. 2, 2013, pp. 97-100.
- Pratt G., Hanson S., "Geography and the construction of difference", *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*, 1, n. 1, 1994, pp. 5-29.
- Save the Children, *Child poverty and social exclusion in Europe*, Brussels, Save the Children, 2014.

## V. Orientarsi tra diversità e disuguaglianze

- Scholte J., *Globalization. A critical introduction*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- Segre A., Dansero E., *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Torino, UTET, 1996.
- UNFPA, *State of the World population 2005*, New York, United Nations Population Fund, 2005.
- Wellens, J., Berardi A., Chalkley B., Chambers B., Healey R., Monk J., And Vender J., "Teaching geography for social transformation", in *Journal of Geography in Higher Education*, 30, n. 1, 2006, pp. 117–131.
- Whiters C. W. J., "Place and the Spatial Turn in Geography and History", *Journal of the History of Ideas*, 70, n. 4, 2009, pp. 637–658.



# VI.

## Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà internazionale in Europa e in Italia: la prospettiva delle ONG

di Sabina Tangerini

*“Che le tue mani aiutino il volo,  
ma non si permettano mai di sostituire le ali”  
Helder Camara, - cit. Pino Meo  
(volontario socio fondatore CCM\*)*

Le ONG, nella percezione comune, sono quei soggetti che si occupano di sviluppo, cooperazione ed emergenza in contesti remoti, caratterizzati da povertà. In Italia raramente vengono riconosciute immediatamente per il loro ruolo nell'ambito dell'educazione e della cultura. Tuttavia in maniera strutturale, almeno dagli anni '80, il loro impegno in questo ambito è fortemente cresciuto. Le riflessioni di questo articolo provengono dalla comunità di pratiche e di ricerca nata nelle reti regionali, nazionali ed europee di ONG, che hanno definito la loro funzione nel mondo dell'educazione e il loro contributo al cambiamento. Traceremo dunque un breve excursus relativo all'evoluzione dell'educazione allo sviluppo, con particolare attenzione al ruolo delle ONG. Inquadreremo poi l'educazione allo sviluppo e quella alla solidarietà nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza mondiale.

### 1. L'Educazione allo Sviluppo

Sintetizzeremo di seguito l'evoluzione nel tempo delle ONG, in quanto protagoniste dell'educazione allo sviluppo delle stesse concezioni di sviluppo e delle pratiche educative in questo ambito.

\* CCM: Comitato Collaborazione Medica, ONG di cooperazione internazionale attiva in Italia e nel Corno d'Africa, socia fondatrice del Consorzio delle ONG piemontesi.



## 1.1 *Nascita ed evoluzione delle ONG*

A livello internazionale il termine ONG (Organizzazioni Non Governative) indica da sempre una gamma sorprendentemente ampia di associazioni no profit, enti di volontariato, segmenti di società civile organizzata accomunate dal fatto – come sottolineato da questa singolare definizione per negazione – di non essere emanazione, né di dipendere, dai governi e dalle loro politiche.

Il loro operato, le caratteristiche, la loro evoluzione, le loro criticità sono da sempre oggetto di ampia letteratura in ogni lingua e in diversi Paesi. Alcuni indicano come esempio delle prime ONG le organizzazioni che hanno lottato per l'abolizione della schiavitù negli USA nell'800, o per il voto alle donne, ma anche le prime organizzazioni sindacali. Pressoché tutti però indicano nella Croce Rossa, fondata nel 1863 da Jean Henry Dunant, la prima ONG internazionale nel senso odierno del termine, in quanto avente già quelle caratteristiche che sono state formalizzate nel 1945, contestualmente alla costituzione dell'Organizzazione delle Nazioni Unite. È stato allora, infatti, che nel creare l'Organizzazione Inter-Governativa dell'ONU, è stata menzionata (articolo 71, capitolo 10, della Carta dell'ONU) l'esistenza e l'importanza delle Organizzazioni Non Governative (ONG), che sono state accreditate in quell'occasione con lo Status Consultivo in seno al consiglio Economico e Sociale delle Nazioni Unite (ECOSOC), in veste di osservatori dell'operato dei Governi.

Ai fini della presente trattazione con il termine ONG si farà riferimento più nello specifico all'uso comune che se ne fa in Italia. Qui il Ministero degli Affari esteri disciplina l'utilizzo di fondi pubblici statali in questo settore, e dunque anche il riconoscimento delle ONG come possibili soggetti beneficiari, con una normativa specifica, che al momento attuale è la legge 49 del 1987. Queste, per potersi definire tali, devono ottenere e conservare lo status di "idoneità", attribuito dal MAE per operare nell'ambito della cooperazione allo sviluppo, dimostrando di rispondere a precise caratteristiche organizzative e capacità di lavoro. In Italia nel 2013 le ONG di cooperazione riconosciute dal MAE erano circa 230, la maggior parte delle quali nate negli anni '70 e organizzate anche in associazioni e federazioni di secondo livello (regionali e nazionali) che svolgono un ruolo di coordinamento. Il panorama italiano è (come sempre) ben più composito e complesso, dal momento che nell'uso comune del termine ONG possono di volta in volta rientrare anche le sedi italiane di grandi organizzazioni umanitarie (le cosiddette OING Organizzazioni Internazionali Non Governative come la Croce Rossa, GreenPeace o Amnesty International), così come una moltitudine di

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

piccole associazioni no profit, gruppi religiosi, sindacali, lobby private e centri studi di ogni tipo.

L'Unione Europea invece segue maggiormente questa seconda accezione, nel senso che a differenza del Ministero Affari Esteri italiano, riconosce come potenziali utilizzatori dei fondi da essa messi a disposizione nell'ambito della cooperazione internazionale, tutti i soggetti aventi un'esperienza tangibile e dimostrabile nel settore. Per questo motivo si preferisce parlare, più che di ONG, di Attori Non Statali impegnati nella cooperazione allo sviluppo, senza istituire liste di accreditamento di alcun tipo ma riservandosi semplicemente di verificarne e valutarne le capacità e l'operato in qualsiasi momento.

Momento cruciale nella storia dell'evoluzione delle ONG sono i grandi mutamenti sociali degli anni '60: le contestazioni studentesche ed operaie e l'avvio della decolonizzazione, processo politico che vede la conquista dell'indipendenza da parte di Paesi fino ad allora soggetti al dominio di potenze europee. È in questa fase storica che i problemi di sviluppo e sottosviluppo escono dagli ambiti accademici, in cui erano stati fino ad allora dibattuti, ed iniziano a conquistare visibilità e spazi di discussione a livello internazionale. Grazie allo sviluppo dei mezzi di comunicazione di massa iniziano ad essere ampiamente documentate le condizioni di povertà in cui versano le popolazioni dei cosiddetti "Paesi in via di Sviluppo". Nel giro di pochi anni, tutti, grazie alla diffusione della televisione, possono prendere atto della drammaticità delle conseguenze di guerre e carestie o del divario enorme tra le condizioni di vita nei Paesi ricchi e nei Paesi poveri.

Secondo snodo storico fondamentale, per la crescita e il riconoscimento delle ONG, è costituito dal cambio di equilibri prodotti dal mutare dello scenario geopolitico avviato dalla fine della guerra fredda. Con la caduta dei due blocchi si frantuma la necessità di una cooperazione internazionale "obbligata" da ragionamenti geopolitici e – nel nuovo quadro di relazioni internazionali ispirate dal neoliberismo – grandi quantità di denaro vengono rese disponibili da governi e donatori internazionali per favorire lo sviluppo dei Paesi del Sud. Nel vuoto di responsabilità politica nei confronti di paesi ex alleati, le ONG sembrano essere una risposta possibile – a basso costo ed innovativa – ai problemi di fame e povertà<sup>1</sup>. Le motiva-

1 D. Lewis, *Non governmental organization, definition and history*, in H.K. Anheier, S. Toepler, *Encyclopedia of Civil Society*, Berlin-Heidelberg, Springer, 2009, <http://personal.lse.ac.uk/lewisd/images/encylciv%20societyngos2009-dl.pdf> (ultima visita luglio 2014).

zioni personali di individui che sentono il bisogno di entrare in contatto diretto con i bisogni delle popolazioni del Sud, di rispondervi partecipando al loro processo di riscatto e di contribuirvi personalmente attraverso la messa in gioco di valori, competenze e risorse personali sono sostenute in quegli anni da diversi fattori. Si tratta dello sviluppo del pensiero critico verso i poteri dominanti, del rapido mutare dello scenario delle relazioni internazionali e dell'improvvisa crescita di visibilità di realtà fino ad allora lontane<sup>2</sup>.

In Italia le prime ONG nascono intorno agli anni '60 con la finalità esplicita di sostenere processi di sviluppo nel Sud del Mondo.

### 1.2 Educazione a quale "sviluppo"?

Il termine "sviluppo" ha assunto nel tempo varie accezioni. Negli anni '60 il concetto di "sviluppo" richiama ancora fortemente l'idea di crescita economica e si rifà a tesi dicotomiche (esistono paesi sviluppati e sottosviluppati), endogene (le cause di sviluppo e sottosviluppo sono da rintracciare all'interno dei singoli paesi e spesso richiamano a ragioni culturali) e diffusionistiche (lo sviluppo può essere "portato" dove non c'è). In questo primo periodo le attività di sensibilizzazione sul territorio italiano sono considerate in maniera essenzialmente strumentale al perseguimento delle finalità delle ONG all'estero. Attraverso le testimonianze si cerca di documentare ai connazionali le condizioni di povertà delle popolazioni aiutate, mettendo in luce così la necessità di aiuti economici e di soggetti volontari.

I contenuti di queste prime attività di sensibilizzazione vengono spesso lasciati all'iniziativa del singolo che, sulla scorta delle forti emozioni, nate dal contatto diretto con realtà sovente drammatiche, sente il bisogno di divulgare tali conoscenze. Le narrazioni sono perciò mediate dal punto di vista del missionario o del volontario che, di ritorno da un'esperienza nel "terzo mondo" si fa tramite tra due mondi e concede visibilità a contesti vissuti come lontani, più che geograficamente, economicamente e culturalmente. Alla base di queste modalità di comunicazione vi è una forte dicotomia di fondo tra un NOI – abitanti del primo mondo ricco e sviluppato – e un

2 F. De Maria, "Il dono: teoria, prassi e reti internazionali", *SottoTraccia, saperi e percorsi sociali*, 7, 2012, pp. 48-68.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

LORO – abitanti del terzo mondo. Questi “loro” per poter essere compresi e ottenere “solidarietà”, devono essere avvicinati per lo meno attraverso immagini e racconti personali. Il loro punto di vista non è ancora preso in considerazione ma è in atto un’operazione di “traduzione culturale” effettuato dal volontario. La richiesta di solidarietà è mediata sia nel messaggio, che nel contenuto: siamo “noi” a esprimerci su entrambi i piani.

Nei decenni successivi, tra gli anni ‘70 ed ‘80 le ONG iniziano a specializzarsi per competenze: sanità, risorse idriche, educazione, sviluppo rurale, diritti umani<sup>3</sup>. Si assiste nella comunicazione ad uno sgretolarsi del paradigma che giustapponeva i due mondi. Il concetto di lontananza si sfuma a favore delle prime riflessioni sull’interdipendenza tra paesi del Nord e del Sud e si inizia ad insistere sulle cause della povertà individuate nel funzionamento dei sistemi economici e politici globali. Anche la distinzione stessa tra Nord e Sud inizia ad essere esplicitamente problematizzata e quando vi si ricorre in nome di esigenze di semplificazione, si puntualizza che è una categorizzazione arbitraria poiché numerosi “Sud” si trovano nel Nord industrializzato e anche a Sud – paesi, regioni e fasce ricche di popolazione – si discostano dall’idea che si è finora veicolata di Sud sottosviluppato ed arretrato.

L’Educazione allo Sviluppo si afferma progressivamente svincolandosi dal suo ruolo strumentale (ovvero creare consenso per ottenere aiuto a favore degli obiettivi della cooperazione) e definendo la legittimità delle sue modalità – riconosciute come finalità a priori – a favore di una sensibilizzazione per i diritti umani, la pace, e l’equità.

Negli anni ‘90 evolve il concetto stesso di sviluppo che cessa di essere inquadrato solo nel suo aspetto di crescita economica e viene problematizzato rispetto ai suoi effetti sulla sostenibilità ambientale e sulla redistribuzione delle ricchezze. Nel 1993 l’Organizzazione delle Nazioni Unite accoglie per la prima volta accanto al Prodotto Interno Lordo, fino ad allora indicatore principale per definire le performance di un paese, l’Indice di Sviluppo Umano. L’ISU include oltre al PIL anche altri parametri come la speranza di vita e il livello di alfabetizzazione e rappresenta pertanto un modo migliore di misurare e valutare la qualità della vita nei paesi membri.

Il richiamo alla solidarietà degli anni ‘90 e 2000 è caratterizzata da due

3 Unimondo.org, Scheda “ONG”, <http://www.unimondo.org/Guide/Sviluppo/ONG>, ultima visita luglio 2014.

aspetti in qualche modo contrastanti. Da un lato si assiste alla spettacolarizzazione delle immagini di carestie, guerre e povertà che vengono utilizzate soprattutto dai media per accendere i riflettori sulle situazioni drammatiche che caratterizzano quegli anni (caso emblematico è la carestia in Etiopia nel 1984). Caratteristico di questo modo di fare comunicazione sono l'irruenza e la caducità del messaggio. Il messaggio colpisce immediatamente, perché portato in tutta la sua drammaticità, ma altrettanto rapidamente viene sostituito da un nuovo dramma che capita in un altro punto del globo. Chi assiste a questa comunicazione spesso sente l'esigenza di "fare qualcosa" e da questo spesso le grandi ONG internazionali ricavano sostegno ed aiuti. Si tratta di una risposta emotiva che non conduce però necessariamente le persone a ricercare le specifiche cause dei drammi a cui assistono: tutte le guerre si assomigliano e, se la sofferenza ci colpisce, le sue cause non ci riguardano. Anche in questo caso la richiesta di solidarietà, pur usando volti e immagini delle popolazioni beneficiarie, non prende in considerazione la reale richiesta di queste persone. L'educazione allo sviluppo progressivamente si proporrà invece proprio l'approfondimento di cause e conseguenze dei fenomeni in oggetto.

Proprio in questi decenni inoltre le ONG avviano rapporti di partenariato più stretti con le popolazioni del Sud del mondo, aumentano i progetti costruiti a partire dall'analisi dei bisogni locali, servendosi anche di consulenze antropologiche, che mirano a mettere in piedi azioni culturalmente e tecnologicamente appropriate. Le ONG cambiano dunque atteggiamento nel modo di fare cooperazione e si rivolgono alle popolazioni destinatarie dei propri interventi, interrogandole sui loro bisogni e coinvolgendo associazioni e ONG locali in rapporti di partenariato reale.

Nella comunicazione e nella sensibilizzazione, anche se il ruolo di associazioni e ONG locali cresce, si stenta ancora a riprodurre in maniera coerente voci e punti di vista del sud del mondo sui fenomeni che li riguardano direttamente.

### 1.3 Da "Educazione allo sviluppo" a "educazione alla cittadinanza mondiale"

Nel 2005 le tre principali istituzioni europee, il Consiglio dell'Unione Europea, la Commissione Europea e il Parlamento Europeo hanno concordato una dichiarazione congiunta sullo "sviluppo": il cosiddetto "Consenso europeo sullo sviluppo". Tale documento, nel sottolineare le sfide sottese all'obiettivo di eradicare la povertà e promuovere lo sviluppo sostenibile, e nel precisare l'impegno e il ruolo dell'UE nell'affrontare tali sfide, riconosce l'e-

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

*ducazione allo sviluppo e la sensibilizzazione (DEAR<sup>5</sup>)* come strumenti fondamentali nel raggiungimento di tale fine<sup>6</sup>. Un documento successivo, realizzato congiuntamente da un gruppo costituito da organizzazioni e istituzioni attive a livello europeo nel campo dell'educazione, ha poi contribuito ad approfondire questo principio definendo il contesto della DEAR e le finalità perseguite.

Il fine dell'Educazione allo Sviluppo e della sensibilizzazione è di permettere ad ogni persona in Europa di avere accesso, lungo tutto il corso della propria vita, ad opportunità di conoscenza e comprensione dei problemi dello sviluppo globale e della rilevanza locale e personale di questi problemi, e di mettere in atto i propri diritti e la propria responsabilità come abitanti di un mondo interdipendente e in mutamento e di influenzare tale mutamento per un mondo più giusto e sostenibile<sup>7</sup>.

Tali dichiarazioni di principio, nel dare conto e riassumere ciò che la società civile in collaborazione con autorità locali e regionali conducono da almeno tre decenni sui propri territori, non esaurisce la varietà delle attività che stanno dietro a questa etichetta.

Il rapporto De Watch<sup>8</sup> ha censito i concetti e le pratiche con cui, in 28 paesi europei, ci si riferisce all'Educazione allo Sviluppo. Lo studio restituisce un panorama variegato e complesso, a volte di difficile comparazione sia per questioni legate alla comparabilità "linguistica" dei termini o di natura – potremmo dire – interculturale, che per l'estrema eterogeneità di soggetti, pratiche e azioni indagate. Alla cornice dell'Educazione allo Sviluppo ven-

5 DEAR acronimo di *Development Education Awareness Raising*. La Commissione Europea si riferisce correntemente con questa sigla alle azioni di Educazione allo Sviluppo e di Sensibilizzazione a cui fa corrispondere uno specifico programma di finanziamento rivolto ad Enti Locali e ONG suddiviso in due linee di azione: *global learning e campaigning and advocacy*.

6 Council of the European Union, European Commission, European Parliament, "The European Consensus on Development", *Official Journal*, C 46 of 24.2.2006, Part I, section 4.3, par. 18

7 Council of the European Union, *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising*, p. 4, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/European\\_consensus-en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/European_consensus-en.pdf), ultima visita luglio 2014.

8 European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report "DE Watch"*, Brussels, DEEEP, 2010, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf), ultima visita luglio 2014.

gono infatti ricondotte pratiche di educazione ai diritti umani, alla pace, alla legalità, all'intercultura, all'educazione ambientale e alla cittadinanza. Il DE Watch da questa varietà propone una classificazione delle attività di Educazione allo Sviluppo e sensibilizzazione in 4 grandi approcci. Solo tre di questi presentano però una valenza educativa.

	PUBLIC RELATION	GLOBAL EDUCATION (ECM)		
	NON RICONOSCIUTO EAS	SENSIBILIZZAZIONE	COMPETENZE DI VITA	
		<b>RICONOSCIUTE COME EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO</b>		
<b>AMBITO TEMATICO</b>	Cooperazione allo sviluppo	Tematiche dello sviluppo	Interdipendenza globale; Questioni Nord-Sud (ambientale, economica, politico, sociale)	Questioni locali e globali di etica sociale nella società mondiale (oltre un Prospettiva Nord-Sud)
<b>FINALITA'</b>	Sostegno pubblico	sensibilizzazione, crescita di consapevolezza	Azione responsabile	Vita piena, cambiamento sociale
<b>APPROCCIO EDUCATIVO</b>	Indottrinamento	Informazione	Partecipazione; processo di sensibilizzazione/ esperienza => comprensione/capacità costruzione => Azione	Responsabilizzazione
<b>PENSIERO PEDAGOGICO</b>	commerciale	top-down	Centrato sull'attore, normativo	Costruttivista/sistemico
<b>GRUPPO TARGET</b>	Oggetto delle pubbliche relazioni	Destinatario delle informazioni	Oggetto di un processo di apprendimento normativo in cui gli obiettivi normativi sono dati; attivista	Approccio dinamico- Processo di apprendimento auto-organizzato in cui risultati sono aperti; agente di cambiamento sociale
<b>CONTESTO</b>	Aiuto estero	Politiche sullo sviluppo	Globalizzazione	Comunità locale e società mondiale

**Tab. 1 – Dal Rapporto “DE Watch”, p. 7**

Il primo approccio, definito come “cooperazione allo sviluppo” comprende le attività solitamente condotte dalle ONG con l’esplicita finalità di creare consenso e raccogliere fondi per i propri progetti. Non si tratta dunque di attività con scopo meramente educativo, per l’immediata necessità di raccogliere fondi. Pertanto vi si fa riferimento solo per specificare che tali attività non rientrano nell’ambito dell’EaS. Alla seconda categoria afferiscono le attività di sensibilizzazione sulle tematiche dello sviluppo. Queste assumono uno stile prettamente informativo. Nella terza categoria rientrano invece gli interventi educativi orientati a creare consapevolezza sui temi dell’interdipendenza globale Nord/Sud e i cui contenuti sono portati dall’ONG in veste di esperti che sottopongono tali temi all’attenzione dei cittadini. Questi ultimi sono visti come “audience” da informare su que-

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

stioni ritenute non sufficientemente al centro del dibattito e su cui si ritiene di aver un punto di vista competente. Nella quarta categoria rientrano gli approcci che vanno oltre la prospettiva Nord-Sud, con l'obiettivo di incoraggiare all'azione responsabile, suggerendo, attraverso il coinvolgimento delle persone in percorsi di consapevolezza profonda sull'interdipendenza globale, l'attivazione e la partecipazione e dunque l'azione al fianco delle ONG. Si tratta di un'educazione in grado di collegare la vita delle persone alle questioni globali. Essa si focalizza sulle scelte di vita, sostiene il pensiero critico e mira alla costruzione di competenze utili per vivere pienamente ed in maniera consapevole in un mondo in continuo cambiamento, complesso e dinamico.

Mentre le grandi organizzazioni sovranazionali come il Consiglio dell'Unione Europea e l'Organizzazione delle Nazioni Unite iniziano a riconoscere, osservare e inquadrare l'EaS, si avvia in seno alle stesse ONG un processo di revisione critica che porta gli operatori dell'educazione allo sviluppo a prendere poco per volta le distanze dal concetto di "sviluppo", rinnegandolo soprattutto nella sua concezione etnocentrica ed economicistica e sollecitando una riforma anche terminologica dell'EaS.

Il Consiglio d'Europa<sup>9</sup> e la dichiarazione di Maastrich del 2002 definiscono una nuova forma di educazione, la "Global Education", come proposta formativa che apre gli occhi e le menti delle persone alle diverse realtà del mondo e le attiva a favore di un mondo di maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti. Questa forma di educazione "comprende l'EaS" ed è "la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza"<sup>10</sup>. La sollecitazione da parte del Consiglio d'Europa agli stati membri è di "incrementare il supporto trasversale da parte del Ministero per lo Sviluppo e la cooperazione, Ministero degli esteri, dell'Ambiente e in particolare del Ministero dell'Educazione per assicurare una piena integrazione nei curricula dell'educazione formale e non formale a tutti i livelli"<sup>11</sup>.

9 Il Consiglio d'Europa è un'organizzazione internazionale il cui scopo è promuovere la democrazia, i diritti dell'uomo, l'identità culturale europea e la ricerca di soluzioni ai problemi sociali in Europa.

10 Council of the European Union, *Global education in Europe to 2015: strategy, policies and perspectives. Appendix 1: The Maastricht global education declaration*, Lisbon, North-South Centre of the Council of Europe, 2003, pp. 147-152, [http://www.coe.int/t/dg4/-nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/-nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf), ultima visita luglio 2014.

11 Council of the European Union, *Global education in Europe to 2015: strategy, policies and*



In Italia il richiamo alla “cittadinanza planetaria come orizzonte per le nuove generazioni” è contenuto nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*<sup>12</sup>. Questo viene da un doppio processo, interno al mondo della scuola, sollecitato dal mutare del panorama stesso della scuola, sempre più interculturale, e anche come risposta all’apertura delle prospettive educative sollecitato dalle raccomandazioni provenienti dalle massime istituzioni europee<sup>13</sup>.

Le ONG italiane hanno seguito, sostenuto attivamente ed infine accolto le risoluzioni derivanti dell’evoluzione da Educazione allo Sviluppo ad Educazione alla Cittadinanza, che solo apparentemente può sembrare una pura questione terminologica. La riflessione assume uno spessore che travalica il mondo delle associazioni e giunge a toccare aspetti che rientrano nell’ambito delle relazioni e della politica internazionale, passando attraverso questioni etiche ed antropologiche. L’attenzione della cittadinanza viene richiamata sul ruolo e sulla responsabilità del mondo ricco rispetto alle disuguaglianze globali.

E da leggere in questo quadro in evoluzione dunque il processo di consultazione avviato nel 2009 dalle ONG italiane culminato con la redazione del documento di riferimento per le ONG italiane sull’Educazione alla Cittadinanza Mondiale<sup>14</sup>. Si tratta di un processo a due vie: da un lato le ONG italiane partecipano e contribuiscono al dibattito europeo, dall’altro

*perspectives. Appendix 1: The Maastricht global education declaration*, Lisbon, North-South Centre of the Council of Europe, 2003, pp. 147-152 (p. 149), [http://www.coe.int/-t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/-t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf), ultima visita luglio 2014.

12 Miur, *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, 2012, [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), ultima visita luglio 2014.

13 Nel 2010 il Consiglio d’Europa pubblica le Linee Guida per la Global Education stilate dal Centro Nord-Sud del COE in risposta al bisogno evidenziato dagli educatori impegnati in questo settore dalla rete della Global Education Week di avere strumenti comuni a supporto delle pratiche educative in ambito di ECM. Nel 2011 il Parlamento Europeo invita la Commissione e il Consiglio Europeo di elaborare una strategia europea a lungo termine e intersettoriale in materia di Educazione allo Sviluppo, alla sensibilizzazione e cittadinanza globale attiva e gli stati membri ad elaborare o potenziare le proprie strategie nazionali in materia di Educazione allo Sviluppo.

14 Piattaforma italiana ECM, *Educare alla cittadinanza mondiale. Documento di riferimento della Piattaforma Educazione alla Cittadinanza Mondiale*, 2009, <http://www.concorditalia.org/wp-content/uploads/2014/05/Cartaprincipieducazionecittadinanzamondiale.-pdf>, ultima visita luglio 2014.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

si integra tale dibattito e lo si fa proprio attraverso un'azione capillare di consultazione su base regionale e nazionale. Il documento frutto di tali consultazioni definisce, anche per l'Italia, l'abbandono della definizione Educazione allo Sviluppo e sancisce alcuni principi fondamentali per l'ECM.

“L'Educazione alla Cittadinanza Mondiale:

- rende protagoniste le persone *del loro percorso di crescita e di consapevolezza*;
- permette di comprendere e vedere le connessioni *che esistono tra i grandi problemi che la comunità internazionale deve affrontare per un futuro umano e ecosostenibile*;
- mette in contatto i territori e le persone del mondo *per un apprendimento reciproco, per instaurare relazioni di cooperazione e scambio interculturale*;
- rende capaci di agire come cittadine/i, a livello individuale e collettivo, *per innescare cambiamenti*;
- promuove l'integrazione dei saperi e delle metodologie, *per costruire nuove conoscenze*;
- intende influenzare le politiche economiche, sociali ed ambientali nazionali e internazionali, *affinché siano basate sul rispetto dei diritti umani e quindi più giuste e ecosostenibili*”<sup>15</sup>.

Dunque l'Educazione alla Cittadinanza Mondiale è un'educazione

*che fa della relazione – tra persone, esperienze, culture, tematiche – l'orizzonte, il metodo e l'oggetto della propria azione. Una proposta pedagogica, didattica, esperienziale e politica, organizzata intorno a valori base quali i diritti umani, la legalità, l'importanza e il rispetto della diversità, il dialogo tra culture, l'interdipendenza reciproca e la necessità di uno sviluppo sostenibile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale*<sup>16</sup>.

Siamo molto lontani dalle prime attività di sensibilizzazione delle ONG. Alla base di questo progetto educativo – svincolato dalla necessità di far sporsare una causa strumentalmente alla carità materiale che ne poteva derivare – c'è la ricerca di nuove risposte che devono essere costruite collegialmente attraverso la collaborazione tra soggetti, enti ed istituzioni del Nord e del Sud del mondo. È un disegno educativo alla ricerca di modelli alternativi in grado di sostituire il vecchio paradigma di sviluppo attraverso il riconoscimento della dignità di punti di vista altri.

15 Ivi, pp. 3-4.

16 Ivi, p. 2.

## 2. L'Educazione alla Cittadinanza Mondiale e le discipline scolastiche: quale integrazione?

All'apparente incertezza terminologica, definita dal cammino di cambiamento ancora non compiuto dell'ECM, sembra trovare corrispondenza l'incertezza rispetto al campo disciplinare oggetto di questo tipo di educazione. In tutti i sistemi scolastici l'insegnamento è organizzato in discipline distinte a cui corrispondono campi disciplinari ben definiti, con percorsi pedagogici e didattici specifici. L'insegnamento della storia o della matematica, per esempio, hanno un perimetro ben definito tracciato dalle Indicazioni Nazionali per il curriculum che precisano, oltre ai contenuti, anche la scansione temporale dell'insegnamento indicando uno svolgimento coerente con l'età di sviluppo degli studenti.

L'Educazione alla Cittadinanza Mondiale invece fa parte del campo di quelle "educazioni a...", a cui appartengono, tra le altre, l'educazione alla pace, ai diritti umani, alla salute, alla legalità e allo sviluppo sostenibile che corrispondono a saperi mobili organizzati intorno a questioni vive. Le "educazioni a" prevedono un cambiamento nel modo di porsi dell'insegnante che deve muoversi dalla posizione dell'esperto, in cui il contenuto della formazione è precisa, alla posizione dell'educatore che insegna a gestire l'incertezza, sviluppare le competenze e le capacità utili a "rispondere con efficacia alle esigenze e alle prove della vita di tutti i giorni e a fare scelte libere per costruirsi un'opinione ragionata"<sup>17</sup>.

Si tratta dunque di saperi misti ed interdisciplinari, il cui campo è caratterizzato da incertezza scientifica e connotati da forte valenza politica. Tematiche come il riscaldamento globale, il ruolo dell'economia nel distribuire le ricchezze, la conquista e il mantenimento della pace sono per loro stessa natura ambiti su cui non vi sono posizioni definitive. Si potrebbe dunque dubitare della legittimità di voler portare a scuola questioni politiche in cui l'educatore rischia di influenzare deliberatamente l'opinione degli studenti.

Vi sono due modi di rispondere a queste obiezioni.

In primo luogo, richiamando Paulo Freire, potremmo obiettare che non

17 D. Berger, O. Morin, "Educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile: riflessioni sulle prassi", A.A.V.V., *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Riflessioni e proposte del progetto Dalle Alpi al Sahel*, Torino, COP-RESACCOOP-Regione Piemonte - Rhône-Alpes, 2011, pp.45-46, [http://www.ongpiemonte.it/des\\_alpes\\_au\\_sahel/pubblicazioni/Pubblicazione\\_finale\\_IT.pdf](http://www.ongpiemonte.it/des_alpes_au_sahel/pubblicazioni/Pubblicazione_finale_IT.pdf), ultima visita luglio 2014.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

esiste la neutralità nell'educazione: non c'è dubbio che la dimensione educativa è, per sua natura, politica. L'educazione non può corrispondere in nessun caso ad un'operazione neutrale ma risponde a precise concezioni sull'identità, sulle rappresentazioni dell'essere umano e del potere. L'insegnamento della storia porta all'attenzione dello studente fatti che sono in qualche modo definiti e conclusi da un punto di vista temporale. La scelta stessa dei fatti da narrare e il punto di vista sulla storia (quello dei vinti o dei vincitori) sono però frutto di una scelta politica che decide chi e cosa mettere al centro delle questioni riportate. L'educazione alla cittadinanza scegliendo di guidare il soggetto che "apprende" nell'analisi di questioni vive per eccellenza ha e deve avere la consapevolezza di entrare in questo dominio, cosa che invece solitamente si dà per scontata in altri ambiti. L'analisi di ordinamenti scolastici diversi da quello italiano e della pratica didattica e pedagogica in contesti altri possono chiarire come il nostro modo di pensare la scuola, la relazione insegnante-studente, l'implicita gerarchia delle discipline o i contenuti insegnati siano solo uno dei molti modi possibili di fare scuola e destinati peraltro a mutare nel tempo. La scuola italiana è, per molti versi, ancora la stessa scuola che aveva l'obiettivo di formare i cittadini italiani e che pensava il proprio disegno educativo in seguito all'aumento della domanda di istruzione e dalla necessità di istruire le grandi masse – eterogenee per provenienza regionale e classe sociale – del secondo dopoguerra. Il movimento per la revisione dei curricula in senso interculturale, in Italia e in Europa, mettendo l'accento sulla necessità della nostra scuola di essere inclusiva nei confronti degli studenti stranieri sta facendo emergere proprio l'implicito culturale che si cela dietro all'organizzazione, non solo della scuola ma del sapere che vi si insegna.

Una seconda risposta necessita di richiamare un dibattito mai sopito nelle Scienze Sociali. L'educazione prevede la trasmissione di alcuni saperi, ma esistono modi diversi di relazionarsi al sapere e alla conoscenza. La conoscenza può infatti essere concettualizzata in due modi opposti: come "sostantivo" o come "verbo"<sup>18</sup>. Se si fa riferimento ad una conoscenza letta come "sostantivo", significa che si è disposti a credere che questa esista "là fuori" e come tale possa essere semplicemente scoperta. La conoscenza corri-

18 T. Bates, "Review of: Gilbert, J. (2005), *Catching the Knowledge Wave: the Knowledge Society and the Future of Education*", *Online learning and distance education resources*, 2009, <http://www.tonybates.ca/2009/02/22/review-of-gilbert-j-2005-catching-the-knowledge-wave-the-knowledge-society-and-the-future-of-education/>, ultima visita luglio 2014.

sponde, secondo tale concezione, ad una successione o collezione di fatti. Si sviluppa conoscenza per poterla collezionare ed archiviare, come qualcosa di passivo. Considerare la conoscenza come “verbo” implica credere che essa sia costruita socialmente, che sia una collezione di idee interconnesse che vengono progressivamente incrementate. Si tratta di una concezione attiva. Da questi due approcci diversi derivano due modi antitetici di considerare l’educazione. L’educazione come atto di riempire un contenitore (chi sa informa chi non sa impartendo lezioni) o viceversa educazione come processo negoziale, in cui l’educatore accompagna il soggetto che apprende in un processo di crescita intorno a temi vissuti come rilevanti. La conoscenza in questa seconda accezione non è il contenuto ma la capacità che si crea nello stare in una relazione. Da questi due modi di intendere la conoscenza discendono diverse concezioni di società, identità, consenso, apprendimento ed etica<sup>19</sup>. Ed infine diversi possibili scenari educativi.

Lo schema riportato<sup>20</sup> riassume le scelte educative nell’ambito della Global Education, che afferiscono alle due dimensioni della conoscenza sopra descritte. Incrociando le due sfere relative alla conoscenza è possibile immaginare due diverse tipologie di azione per l’educatore. La prima opzione si può riassumere nell’atteggiamento “pensa come me e fai ciò che faccio” e la seconda alla disposizione “pensa con la tua testa e scegli responsabilmente ciò che devi fare”. In ballo c’è la libertà del soggetto che apprende che può essere o meno guidato in un contesto che è descritto come blindato rispetto alle possibilità oppure fluido e da interpretare.

19 V. Andreotti, L.M.T.M. de Souza, “Global learning in the ‘knowledge society’. Four tools for discussion”, *ZEP*, n. 1, 2008, pp. 9-14, [http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no\\_cache=1&eID=download&id\\_artikel=ART100990&uid=frei](http://www.waxmann.com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART100990&uid=frei), ultima visita 2014.

20 *Ibidem*.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

	CONOSCENZA COME SOSTANTIVO. <i>ESISTE UNA SOLA RISPOSTA</i>	CONOSCENZA COME VERBO. <i>LE POSSIBILITA' DIPENDONO DAL CONTESTO</i>
<b>EDUCAZIONE 1</b> Pensa come me e fai ciò che faccio	A) Insegno ai miei studenti che le persone nei paesi poveri mancano di tecnologie, educazione e salute. Voglio essere sicuro che i miei studenti capiscano che abbiamo l'obbligo morale di aiutarli, portando assistenza, attraverso carità e trasferimento di competenze.	C) Insegno agli studenti che il libro di storia è sempre raccontato dal punto di vista di chi vince e la prospettiva degli oppressi è raramente raccontata. Quindi insegno agli studenti la prospettiva degli oppressi. Voglio che loro combattano per la giustizia sociale.
<b>EDUCAZIONE 2</b> Pensa con la tua testa e scegli responsabilmente ciò che devi fare	B) Cerco di sviluppare nei miei studenti il pensiero critico, apprendendo a separare i fatti dalle opinioni e a ricercare informazioni imparziali ed oggettive per costruire i propri argomenti. Io credo che il pensiero razionale e scientifico sia l'unico modo per costruire una società giusta e felice.	D) Insegno ai miei studenti che ci sono sempre differenti prospettive su un argomento e che qualunque scelta facciamo, questa avrà effetto su altre persone. Il mio lavoro è aiutarli in queste scelte e creare spazi affinché possano sviluppare le capacità per affrontare questa complessità e fare scelte consapevoli.

**Tab. 2 Da “Ethical globalism: challenges and opportunities for Development Education in the 21st Century”<sup>21</sup>**

La classificazione sopra riportata (tab. 2) costituisce una chiave di lettura e non ha intenzione di indicare l'opzione migliore. Ciò che gli autori dello schema suggeriscono è una responsabilità verso la scelta compiuta. È probabile che nelle relazioni educative tutte e quattro le opzioni – descritte più come degli idealtipi che come delle soluzioni che si auto-escludono – siano ugualmente presenti. Ciò che è fondamentale, in qualità di educatori, è avvertire la presenza di queste opzioni ed essere consapevoli di quale scelta stiamo prendendo di volta in volta. La quarta opzione, quella che potremmo definire di educazione “critica” è quella che meglio si interfaccia con l'ambito disciplinare dell'educazione alla cittadinanza mondiale. Quella cioè che ci permette di riconoscere nel ruolo di chi educa a saperi, come abbiamo sopra definito complessi, mutevoli ed incerti – un ruolo di educatori non neutrali ma consapevoli della propria parziale visione del mondo.

L'educazione prevede dunque, non solo la trasmissione di saperi e di co-

21 <http://connectpro.oulu.fi>.

noscenze, ma l'accompagnamento del soggetto che apprende, specie a scuola, nel raggiungimento di responsabilità ed autonomia. È questa d'altronde la definizione di "competenza" che la scuola è chiamata a sviluppare e che si trova indicata anche nel Quadro Europeo delle Qualifiche per l'educazione permanente. L'ECM, portando l'accento sul pensiero critico, sull'azione consapevole e sulla responsabilità nei confronti sia del vicino che dell'altro "lontano" e fornendo strumenti di analisi della realtà, va proprio nella direzione di sviluppare quelle competenze civiche e sociali indicate come fondamentali<sup>22</sup>, poiché "dotano le persone degli strumenti per partecipare appieno alla vita civile grazie alla conoscenza dei concetti e delle strutture sociopolitici e all'impegno a una partecipazione attiva e democratica". Si tratta di competenze difficili da incoraggiare e da sviluppare attraverso l'insegnamento delle discipline più tradizionali.

### **3. Educazione alla Cittadinanza Mondiale come educazione ai valori?**

Nell'arco degli ultimi decenni la riflessione critica sull'azione delle ONG nell'ambito dell'educazione allo sviluppo e alla cittadinanza mondiale ha fatto una lunga strada. Le ONG hanno iniziato, soprattutto attraverso campagne internazionali come quelle del "Live 8" e "Make poverty history" ad avere un peso crescente sulle azioni dei politici, a cui si richiede in maniera sempre più stringente di mantenere le promesse prese a livello internazionale. Tuttavia, come ha richiamato recentemente in un suo lavoro Martin Kirk<sup>23</sup> responsabile delle campagne per Oxfam Uk, una delle principali organizzazioni non governative internazionali, nonostante l'evoluzione del ruolo e le risorse impiegate per questo scopo, l'impatto effettivo delle campagne di sensibilizzazione sulla riduzione della povertà a livello globale si è

22 European Union, "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)", *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L394/10, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>, ultima visita marzo 2014.

23 M. Kirk., A. Darthon, *Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty, Report 2011*, London, Bond, 2011, <http://www.findingframes.org/Finding%20Frames%20New%20ways%20to%20engage%20the%20UK%20public%20in%20global%20poverty%20Bond%202011.pdf>, ultima visita luglio 2014.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

mantenuto piuttosto deludente: il progresso nell'ambito di alcuni indicatori relativi agli Obiettivi di Sviluppo del Millennio<sup>24</sup> nasconde, secondo Kirk, la realtà che la povertà a livello globale non solo continua ad aumentare ma tende ad allargarsi la forbice tra il quintile più ricco e quello più povero della popolazione mondiale. Le campagne di sensibilizzazione, che rientrano come illustrato dal Rapporto De Watch<sup>25</sup> nell'ambito dell'educazione allo sviluppo, hanno dunque fallito nel loro fine ultimo?

Secondo Kirk l'errore starebbe nel fatto di non aver prestato adeguata attenzione all'educazione ai valori. L'educazione allo sviluppo avrebbe dunque non solo la responsabilità del fallimento del raggiungimento delle finalità per cui questa è nata, ma sopporterebbe il peso ben più cocente di aver contribuito ad incrementare nelle persone un atteggiamento di "solidarietà" di facciata e pertanto passiva. Il fenomeno del "click-tivismo", ovvero il richiamo ad aiutare sostenendo le campagne compiendo un gesto veloce e di poco peso come la firma di una petizione attraverso un click sulla tastiera, avrebbero sortito l'effetto di deresponsabilizzare migliaia di persone, conducendole a credere che per sostenere una causa sia sufficiente un'adesione formale e non l'acquisizione di quella disposizione necessaria per mettere realmente in discussione i dispositivi che producono disuguaglianze e reiterano la povertà. Al contrario per comprendere i problemi globali è necessario essere in grado di esaminare e decostruire una complessa rete di processi culturali e materiali, locali e globali.

L'alternativa che Kirk propone è dunque la scelta di investire sull'educazione ai valori. Kirk riprende uno studio elaborato da Schwartz<sup>26</sup> che ha tentato di mappare i valori di riferimento dell'essere umano individuando 10 macro-aree caratterizzate dal proprio obiettivo motivazionale centrale

24 Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio delle Nazioni Unite sono otto obiettivi che tutti i 191 stati membri dell'ONU si sono impegnati a raggiungere per l'anno 2015. La Dichiarazione del Millennio delle Nazioni Unite, firmata nel settembre del 2000, impegna gli stati a 1. sradicare la povertà estrema e la fame; 2. rendere universale l'istruzione primaria; 3. promuovere la parità dei sessi e l'autonomia delle donne; 4. ridurre la mortalità infantile; 5. migliorare la salute materna; 6. combattere l'HIV/AIDS, la malaria e altre malattie; 7. garantire la sostenibilità ambientale; 8. sviluppare un partenariato mondiale per lo sviluppo.

25 European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report "DE Wacht"*, Brussels, DEEEP, 2010, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf), ultima visita luglio 2014.

26 S.H. Schwartz, "Basic human values: theory, measurement, and applications", *Revue française de sociologie*, 47, 4, 2006, pp. 249-288.



(edonismo, conformismo, benevolenza, tradizione, universalismo, potere...). Kirk sostiene che per poter essere realmente incisivi sia necessario ricostruire un'educazione allo sviluppo centrata su quei valori che fanno riferimento all'area della "self transcendence" ovvero ai valori direzionati verso l'universalismo e la benevolenza poiché le persone che hanno valori ad essa riferita tendono ad impegnarsi in atteggiamenti e comportamenti più responsabili e a mantenere questo impegno nel tempo.

Pur concordando con la critica di Kirk, non si può evitare una domanda fondamentale. Come è possibile ri-fondare l'educazione allo sviluppo sull'educazione ai valori, e come sperare dunque di ottenere degli effetti differenti quando la comunicazione, i media, il mondo dell'economia, del lavoro e numerosi altri attori della comunicazione e dell'educazione insistono sulla sfera valoriale opposta, ovvero quella dell'individualismo? Come è possibile confrontarsi sul terreno dei valori e proporre soluzioni diverse da quelle indicate dal senso comune moderno che sembra esaltare il successo personale, l'ambizione, l'autorità e il potere?

Quel che è certo è che l'educazione alla cittadinanza deve proporre e sostenere nelle persone un cambiamento radicale, ben più profondo delle richieste di adesione fatte dalle grandi campagne internazionali. Stephen Sterling<sup>27</sup> chiede agli educatori di interrogarsi seriamente sul tipo di cambiamento che si vuole perseguire e distingue tra 3 diversi tipi di cambiamento. Un cambiamento di primo ordine, ovvero un apprendimento che ha luogo all'interno di limiti accettati e dei paradigmi esistenti, cui si adatta e di cui lascia invariati e indiscussi i valori fondamentali; un apprendimento di secondo ordine, che "implica un pensiero critico e riflessivo", l'"imparare ad imparare"; ed infine un cambiamento di terzo ordine, ovvero "un apprendimento creativo e trasformativo, consapevole delle visioni del mondo e dei modi di agire alternativi". Questo terzo tipo di cambiamento è possibile solo laddove si rinunci a quelle scorciatoie indicate da Kirk come colpevoli di aver creato una falsa solidarietà ed aver alimentato l'illusione di cambiare senza realmente incidere su nulla.

27 S. Sterling, *Educazione sostenibile*, Cesena, Anima Mundi, 2006.

### 4. La solidarietà (internazionale) tra valore e vincolo

Secondo la prospettiva assunta in questo contributo, e che non necessariamente rispecchia il punto di vista del mondo che si occupa di solidarietà, questa non è – solo – un valore quanto piuttosto un vincolo concreto, dettato dalle interdipendenze globali.

Incrociando alcuni documenti di riferimento sulla solidarietà internazionale prodotti da vari soggetti (ONG, associazioni, enti ecclesiastici) a livello europeo e mappando le ricorrenze della parola emerge che i due termini immediatamente successivi rientranti nella stessa sfera semantica di solidarietà sono *altruismo* e *carità*<sup>28</sup>.

Le riflessioni riportate nei capitoli precedenti di questo saggio richiamano una concezione di educazione centrata sul soggetto che apprende, in tutte le sue dimensioni sembrano pertanto esiti di due ragionamenti condotti su binari diversi e paralleli. Le ONG assumono visibilità soprattutto in funzione delle grandi campagne di comunicazione e sensibilizzazione che, spesso finalizzate alla raccolta fondi o ad attività di *advocacy*, veicolano un messaggio molto più lineare e paradigmatico di quello educativo: “sostenete i nostri progetti, la nostra campagna con una donazione o una firma e noi porteremo quei soldi, quella firma a destinazione al posto vostro”. L’interlocutore è chiamato a dare, a sostenere con un gesto concreto e la comunicazione necessaria al suo coinvolgimento è necessariamente un’informazione parziale ed orientata ad ottenere un’adesione a breve termine.

Il richiamo alla carità materiale, attraverso l’intermediazione di un soggetto “esperto”, divenendo vetrina delle ONG rispetto alle meno visibili e “notiziabili” esperienze di educazione alla cittadinanza condotte nelle scuole o nell’ambito dell’educazione non formale, assume il volto del messaggio culturale delle ONG. Si verifica pertanto una sorta di cortocircuito: le attività di *Fund Raising*, che, come evidenziato dal DE Watch, non rientrano nell’ambito dell’EAS<sup>29</sup>, rappresentano il lato più visibile e con maggiore impatto della comunicazione delle stesse ONG.

Proprio questo tipo di comunicazione rischia di compromettere, come

28 CRDP, “Pour une éducation au développement et à la solidarité internationale - Guide pédagogique école, collègue, lycée, hors temps scolaire”, CRDP de Franche-Comté, septembre 2004.

29 European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report “DE Watch”*, Brussels, DEEEP, 2010, p. 7, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf), ultima visita luglio 2014.

un boomerang, il fine ultimo – in ambito educativo – delle ONG. Ciò che dovrebbe essere al centro della riflessione, ovvero la comune appartenenza ad uno stesso destino e dunque una solidarietà spiegata come vincolo che nasce dall'interdipendenza globale che caratterizza la nostra epoca, si svuota nell'adesione ad un appello generico che rischia di non lasciare traccia di reale consapevolezza in chi lo firma.

La solidarietà indica qualcosa di profondamente distinto da altruismo e carità. L'altruismo è la propensione disinteressata a consacrarsi ed amare gli altri mentre la carità ha a che fare con un atto di bontà, di generosità verso gli altri. In questi due termini non c'è alcun riferimento alla nozione di reciprocità o di cooperazione in cui ciascuno lavora nell'interesse generale<sup>30</sup>. Snaturare il concetto di solidarietà con un richiamo alle donazioni in denaro non è solo una falsificazione ma è controproducente. Chi “dona ora”, perché stimolato da un'immagine drammatica o da una comunicazione ad effetto, può farlo sull'impulso del senso di colpa o del disagio provato di fronte ad un dato di forte dissonanza: la sua condizione di benessere in relazione alla situazione drammatica con cui si sente messo a confronto. Non si tratta di empatia. Viceversa l'adesione convinta ad un impegno nell'atteggiamento e nei comportamenti che si mantenga nel tempo non può che essere frutto della comprensione del fatto che ciò che capita agli altri riguarda tutti noi in prima persona (e non può che nascere da una libera scelta). Perché il mondo in cui viviamo ci pone all'interno di reti fittamente interconnesse in cui locale e globale sfumano l'una nell'altra senza soluzione di continuità e pertanto ci vedono interpreti di una stessa storia con un destino comune.

Come può dunque esprimersi “concretamente” la solidarietà internazionale? Il sostegno concreto, e dunque anche economico, da parte degli studenti e delle scuole a progetti di cooperazione che posto occupa nell'ambito dell'Educazione alla Cittadinanza Mondiale? Nell'ambito del progetto europeo “Dalle Alpi al Sahel”<sup>31</sup> si è provato a tracciare un percorso che tenta di coniugare gli aspetti più esplicitamente educativi della solidarietà internazionale, con proposte di attivazione delle scuole a vario livello, incluso il sostegno economico. In questo progetto la rete di educatori del COP ha

30 Da: Citoyen de demain, Anacej, Ceméa, UNICEF France, *Solidarité, en parler pour la construire*, [www.citoyendedemain.net](http://www.citoyendedemain.net), ultima visita luglio 2014.

31 Il programma si è svolto nel triennio 2009 – 2011, sviluppato in un partenariato internazionale che ha visto coinvolti la Regione Piemonte, il Consorzio delle ONG piemontesi, la Regione Rhone Alpes e la rete di ONG francesi Resacoop.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

condotto con le scuole delle progettazioni sperimentali sui temi dello Sviluppo Sostenibile e della Solidarietà internazionale. Dalle sperimentazioni e dalle riflessioni degli educatori delle ONG piemontesi è nata una traccia di proposta che ha previsto gradi diversi di adesione e coinvolgimento delle scuole in azioni di solidarietà. I percorsi educativi di cui si può prendere visione sul sito messo a punto nell'ambito del progetto<sup>32</sup>, possono prevedere attività da svolgere in classe con la guida di esperti, proposte di cambiamento degli stili di vita rivolte agli studenti e alle loro famiglie, interventi che coinvolgono il territorio, le reti ed, infine, gli scambi, i gemellaggi internazionali e la partecipazione a progetti di cooperazione decentrata. La partecipazione a progetti di cooperazione internazionale tra le diverse modalità di attivazione della scuola (invio di materiali di studio, scambi di saggi e lettere, identificazione di attività da condurre in parallelo sui due territori) può prevedere anche l'impegno della scuola in una raccolta economica finalizzata al sostegno ad un obiettivo specifico (la costruzione di un pozzo, l'acquisto di materiale didattico per la scuola, un sostegno a distanza ecc...).

Questa modularità è stata pensata per rispondere alla disponibilità e all'interesse delle scuole in maniera coerente con il grado di riflessione e sensibilizzazione che si era stati capaci di sviluppare con gli studenti e gli insegnanti coinvolti. Il contributo economico al progetto di cooperazione o allo scambio, può essere considerato un elemento di valore ma, ove previsto, deve collocarsi nel progetto didattico come esito di un disegno educativo costruito attraverso diversi step. Sicuramente non costituisce il fine ultimo né l'elemento fondamentale del progetto educativo.

## 5. Conclusioni

Al termine di questo contributo possiamo domandarci come realizzare concretamente azioni di solidarietà in ambito educativo. Chiedersi però come può concretizzarsi la solidarietà in un'azione concreta pone in realtà un falso problema. Nella prospettiva proposta nel presente contributo la solidarietà internazionale infatti è concreta già nella misura in cui chi vi è coinvolto assume su di sé la responsabilità di qualunque azione consapevole delle sue implicazioni e conseguenze a livello locale e globale. Si può trattare

32 [www.londootiloo.org](http://www.londootiloo.org).

di informare ed essere informati sulle tematiche globali, di fare scelte di consumo critico, di sollecitare un piccolo Comune ad impegnarsi in azioni di cooperazione decentrata, di fare volontariato o elargire una donazione a favore di una associazione che si occupa di processi di sviluppo o di diritti umani, in Italia come all'estero.

La complessità delle relazioni che si esplicano nel mondo in cui ci troviamo a vivere è tale per cui siamo costantemente avvolti in un'azione "solidali". Richiamando il significato originario del termine solidale ci rendiamo conto che essere solidali vuol dire "essere collegato con" qualcosa. Solidali verso le comunità in cui siamo immersi a livello locale (solidarietà orizzontale) e solidali verso l'altro, il lontano, il diverso (solidarietà verticale)<sup>33</sup>. La sfida dell'educazione alla cittadinanza mondiale è pertanto svelare e rendere coscienti, verso il soggetto che apprende, tali vincoli sociali e fornirgli gli strumenti di analisi e comprensione affinché egli scelga, liberamente, di orientare la propria azione verso un mondo più giusto e più equo. Perché questo, in fin dei conti, è in suo potere.

## Bibliografia

- Andreotti V., "Soft versus critical global citizenship education", in *Policy & Practice. A development Education Review*, 3, Autumn, 2006, pp. 40-51.
- Andreotti V., de Souza L.M.T.M., "Global learning in the 'knowledge society'. Four tools for discussion", *ZEP*, 2008, 1, pp. 9-14, [http://www.waxmann.-com/index.php?id=zeitschriftendetails&no\\_cache=1&eID=download&id\\_artikel=ART100990&uid=frei](http://www.waxmann.-com/index.php?id=zeitschriftendetails&no_cache=1&eID=download&id_artikel=ART100990&uid=frei), ultima visita 2014.
- Baglio G., "La solidarietà e i nuovi orizzonti della sanità samaritana", in Affronti M. et al. (a cura di), *Responsabilità ed equità per la salute dei migranti: un impegno da condividere*, Agrigento, Pendragon, 2014, pp. 84-86.
- Bates T., "Review of: Gilbert, J. (2005) *Catching the Knowledge Wave: the Knowledge Society and the Future of Education*", *Online learning and distance education resources*, 2009, <http://www.tonybates.ca/2009/02/22/review-of-gilbert-j-2005-catching-the-knowledge-wave-the-knowledge-society-and-the-future-of-education/>, ultima visita luglio 2014.
- Berger D., Morin O., "Educazione all'ambiente e allo sviluppo sostenibile: riflessioni sulle prassi", in A.A.V.V., *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà in-*

33 F. De Maria, "Il dono: teoria, prassi e reti internazionali", *SottoTraccia, saperi e percorsi sociali*, 7, 2012, pp. 48-68.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

- ternazionale. *Riflessioni e proposte del progetto Dalle Alpi al Sahel*, Torino, COP – RESACCOOP – Regione Piemonte – Rhône-Alpes, 2011, pp. 45-46, [http://www.ongpiemonte.it/des\\_alpes\\_au\\_sahel/publicazioni/Pubblicazione\\_finale\\_IT.pdf](http://www.ongpiemonte.it/des_alpes_au_sahel/publicazioni/Pubblicazione_finale_IT.pdf), ultima visita luglio 2014.
- De Maria F., “Il dono: teoria, prassi e reti internazionali”, *SottoTraccia, saperi e percorsi sociali*, 7, 2012, pp. 48-68.
- Downes, G., “A Critical Analysis of North-South Educational Partnerships in Development Contexts”, *Policy & Practice: A Development Education Review*, 16, spring, 2013, pp. 1-12.
- Elliott G., Fourali C., Issler S., *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*, London-New York, Bloomsbury Academic, 2010.
- Esoh Elamé E., *Intercultura, ambiente, sviluppo sostenibile*, Bologna, EMI, 2002.
- Galiero M. (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale*, Bologna, EMI, 2009.
- Lewis D., *Non governmental organization, definition and history*, in H.K. Anheier, S. Toepler, *Encyclopedia of Civil Society*, Berlin-Heidelberg, Springer, 2009, <http://personal.lse.ac.uk/lewisd/images/encylciv%20societyngos2009-dl.pdf>, ultima visita luglio 2014.
- Morin, E., *I sette saperi necessari all’educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina, 2001.
- Nanni, A., *Decostruzione e intercultura*, Bologna, EMI, 2006.
- Schwartz S.H., “Basic human values: theory, measurement, and applications”, *Revue française de sociologie*, 47, n. 4, 2006, pp. 249-288.
- Sterling, S., *Educazione sostenibile*, Cesena, Anima Mundi, 2006.

### Report di ONG e organizzazioni internazionali

- AA.VV., *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Riflessioni e proposte del progetto Dalle Alpi al Sahel*, Torino, COP-RESACCOOP-Regione Piemonte – Rhône-Alpes, 2011.
- CIPSI/FOCSVI (a cura di), *L’educazione allo sviluppo nel contesto della globalizzazione: le istituzioni, i metodi, le risposte delle ONGs*, Roma, CIPSI – FOCSVI, 2001.
- Citoyen de demain, Anacej, Ceméa, UNICEF France, *Solidarité, en parler pour la construire*, [www.citoyendedemain.net](http://www.citoyendedemain.net), ultima visita luglio 2014.
- CRDP, *Pour une éducation au développement et à la solidarité internationale - Guide pédagogique école, collège, lycée, hors temps scolaire*, CRDP de Franche-Comté, septembre 2004.
- GENE Global Education Network Europe, *Quality in global education. An overview of evaluation Policy and Practice*, GENE Global education network Europe, Amsterdam, 2008, <http://www.gene.eu/publication/>, ultima visita luglio 2014.
- Graugnard G., Oliveira A., *Development Education and Awareness-Raising in International Solidarity. How to self evaluate actions: Methodological Handbook.*, Lyon, Ciedel, 2009, [http://f3e.asso.fr/IMG/pdf/F3E-Developpement\\_education\\_and\\_awareness-raising\\_in\\_international\\_solidarity.pdf](http://f3e.asso.fr/IMG/pdf/F3E-Developpement_education_and_awareness-raising_in_international_solidarity.pdf), ultima visita luglio 2014.

- Kirk M., Darthon A., Kirk M., *Finding Frames: New ways to engage the UK public in global poverty*, Report 2011, London, Bond, 2011, <http://www.findingframes.org/Finding%20Frames%20New%20ways%20to%20engage%20the%20UK%20public%20in%20global%20poverty%20Bond%202011.pdf>, ultima visita luglio 2014.
- Piattaforma italiana ECM, *Educare alla cittadinanza mondiale. Documento di riferimento della Piattaforma Educazione alla Cittadinanza Mondiale*, 2009, <http://www.concorditalia.org/wp-content/uploads/2014/05/Cartapincipieducazionecittadinanzamondiale.pdf>, ultima visita luglio 2014.
- Unimondo.org, *Scheda "ONG"*, <http://www.unimondo.org/Guide/Sviluppo/ONG>, ultima visita luglio 2014.

### **Documenti programmatici istituzioni nazionali e internazionali**

- Council of the European Union, European Commission, European Parliament, "The European Consensus on Development", *Official Journal*, C 46 of 24.2.2006, Part I, section 4.3, par. 18
- Council of the European Union, *Global Education Guidelines*, North-South Centre of the Council of Europe, 2012, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf>, ultima visita luglio 2014.
- Council of the European Union, *Global education in Europe to 2015: strategy, policies and perspectives. Appendix 1: The Maastricht global education declaration*, Lisbon, North-South Centre of the Council of Europe, 2003, pp. 147-152, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf), ultima visita luglio 2014.
- Council of the European Union, *The European Consensus on Development: the contribution of Development Education & Awareness Raising*, p. 4, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/European\\_consensus-en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/European_consensus-en.pdf), ultima visita luglio 2014.
- European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report "DE Wacht"*, Brussels, DEEEP, 2010, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf), ultima visita luglio 2014.
- European Union, "Raccomandazione del Parlamento europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE)", *Gazzetta ufficiale dell'Unione europea*, L394/10, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>, ultima visita marzo 2014.
- Miur, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012, [http://www.indicazioninazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioninazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), ultima visita luglio 2014.

## VI. Il concetto di educazione allo sviluppo e alla solidarietà

### **Sitografia**

[www.ccm-italia.org](http://www.ccm-italia.org)

[www.citoyendedemain.net](http://www.citoyendedemain.net)

[www.coe.int](http://www.coe.int)

[www.concordeurope.org](http://www.concordeurope.org)

[www.deeep.org](http://www.deeep.org)

[www.developmenteducationreview.com](http://www.developmenteducationreview.com)

[www.educasol.org](http://www.educasol.org)

[www.londootiloo.org](http://www.londootiloo.org)

[www.ongpiemonte.it](http://www.ongpiemonte.it)

[www.piattaformaitaliana.ning.com](http://www.piattaformaitaliana.ning.com)

[www.unimondo.org](http://www.unimondo.org)





## VII. Apprendere dall'esperienza. Un approccio evidence-based

di Roberto Trinchero

Si può apprendere dall'esperienza? Cosa si intende esattamente per "esperienza"? Come è possibile trasformare l'esperienza in conoscenza, abilità, competenza? Nel presente capitolo cercheremo di dare alcune risposte a queste domande, presentando anche un modello specifico per strutturare attività formative, utilizzabile in diversi contesti, formali e non formali, scolastici ed extrascolastici.

### 1. L'esperienza come punto di partenza e come punto di arrivo dell'apprendimento

Le *Indicazioni Nazionali per il Primo ciclo di Istruzione* (p. 7) riportano: «Oggi l'apprendimento scolastico è solo *una delle tante esperienze di formazione* che i bambini e gli adolescenti vivono e per acquisire competenze specifiche spesso non vi è bisogno dei contesti scolastici. Ma proprio per questo la scuola non può abdicare al compito di *promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze*, al fine di ridurre la frammentazione e il carattere episodico che rischiano di caratterizzare la vita dei bambini e degli adolescenti». Questo passaggio sintetizza molto bene il rapporto esistente tra esperienza ed apprendimento: l'apprendimento ha origine dall'"esperienza di formazione" e produce capacità che danno senso alla "varietà delle esperienze". Tutti gli studiosi che si sono occupati di apprendimento esperienziale<sup>1</sup> hanno sottolineato questa circolarità esperienza →

1 Ci riferiamo in particolare a Dewey, Lewin, Piaget, Bion, Kolb.

riflessione → esperienza, come elemento chiave in grado di promuovere apprendimento e crescita personale. La scuola dovrebbe essere un'esperienza che dà senso alle altre esperienze. Ma come è possibile, nella pratica, attuare tutto questo? Anzitutto bisogna lasciarsi alle spalle l'idea, vecchia ma radicata nel senso comune, che l'esperienza generi automaticamente apprendimento. Chiedete alle persone come si può diventare un buon giocatore di scacchi e molti vi risponderanno "È ovvio! Giocando!". Eppure negli scacchi (e in tutte le altre attività umane) vi sono persone che per quanto giochino, continuano a fare sempre gli stessi errori. L'esperienza è sicuramente la fonte dell'apprendimento ma da sola non basta. È necessario che venga accompagnata da un processo non estemporaneo di riflessione e di concettualizzazione, in modo che da essa possano essere tratti degli specifici "insegnamenti" da riapplicare in situazioni analoghe. L'apprendimento nasce dall'esperienza ma non è il frutto dell'esperienza in sé, ma della *riflessione sistematica sull'esperienza* messa in atto dal soggetto che apprende.

In aggiunta è necessario intendersi su cosa sia l'"esperienza". Anche qui il senso comune è fuorviante, perché ci porta a pensare che esperienza sia qualcosa che prevede un'attività fisica, una manipolazione, un'interazione con oggetti, magari in un laboratorio. Invece "fare esperienza" con gli scacchi (o con qualsiasi altra cosa) non significa solo giocare, ma anche osservare il gioco degli altri, parlare di scacchi con interlocutori più o meno esperti, leggere libri di scacchi, frequentare lezioni in presenza o corsi supportati da tecnologie dell'informazione e della comunicazione. Insomma, quella che si chiama "esperienza" è qualcosa che non si riduce all'attività "pratica", "fisica", ma ha molto più a che fare con un'attività mentale, con l'atto dell'"esperire", ossia il raccogliere informazioni attraverso l'interazione dei cinque sensi con la realtà, mediante qualsiasi forma di interazione sensibile (osservazione, uso, pratica, ecc.). Non per nulla, nel greco antico l'esperienza era indicata con il termine *ἐμπειρία* (empeiria), composta da *ἐν*, *ἦν* (in, all'interno) e *πειρα* (prova, saggio): l'esperienza è ciò che consente di saggiare dall'interno la realtà.

Le buone esperienze, poi, non vengono da sole. Nella vita quotidiana non vi è distacco tra mondo dell'"imparare" e mondo del "fare": ogni situazione può generare esperienze che possono diventare ottime occasioni di apprendimento, ma non è detto che i soggetti abbiano sempre l'occasione di trovarsi nelle migliori situazioni di apprendimento possibili. Non solo: anche se posti in situazioni potenzialmente valide per generare apprendimento non è detto che i soggetti siano in grado di compiere da soli buone riflessioni sulle esperienze compiute. La guida istruttiva di un docente (o di un tutor o dei propri pari, a patto che siano in grado farlo) è quindi fon-

damentale per proporre al ragazzo le giuste situazioni in grado di attivare buone esperienze di apprendimento, per orientarlo nella riflessione sull'esperienza compiuta e aiutarlo ad astrarre dall'esperienza conoscenze, abilità e competenze e a consolidarle in modo che entrino a far parte del suo bagaglio stabile di sapere. Apprendere dall'esperienza non è un fatto individuale ma un fatto sociale.

Nel prossimo paragrafo vedremo quali sono i meccanismi con i quali l'esperienza sensibile può originare conoscenze, abilità, competenze. Gli asseriti presentati derivano dalle sperimentazioni in psicologia cognitiva (sintetizzate da John Anderson e rese operative da Ruth Clark e collaboratori) e dalle meta-analisi sull'efficacia di diversi fattori nel promuovere successo scolastico operate da John Hattie e Robert Marzano e collaboratori<sup>2</sup>.

### 2. Dall'esperienza alle rappresentazioni mentali: alcuni principi evidence-based

Il soggetto che apprende costruisce *rappresentazioni mentali*<sup>3</sup> a partire dalle informazioni che esperisce attraverso l'interazione con l'ambiente e con altri soggetti, mediante i canali verbale/uditivo, visuale e cinestetico. In tal senso si può considerare esperienza anche la lettura di un testo, la visione di un film, l'ascolto di una lezione frontale, dato che sono tutte occasioni in cui il soggetto esperisce informazioni dall'ambiente. L'esperienza non implica necessariamente la manipolazione fisica di oggetti. L'importante è che durante tali momenti il soggetto sia "attivo cognitivamente", ossia scelga consapevolmente di investire risorse cognitive per cercare di *assegnare significato* alle informazioni che esperisce, collegandole alle strutture di conoscenza già in suo possesso. Sono i *significati* che gli studenti associano alle in-

- 2 Per le meta-analisi le risultanze saranno accompagnate dal valore di *Effect Size* (ES), tanto più alto quanto più il fattore considerato ha dimostrato di incidere sugli esiti di apprendimento. Normalmente si considera efficace un fattore con ES superiore a 0,4, che rappresenta la media di tutti gli ES dei principali fattori considerati da J. Hattie (*Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009) nella sua meta-analisi. Tanto più un fattore ha un ES superiore a 0,4, tanto più si può dire che la sua influenza sugli esiti di apprendimento sia elevata.
- 3 In quest'ottica, dire che un soggetto ha una buona "conoscenza della Seconda Guerra Mondiale" equivale a dire che il soggetto ha una rappresentazione mentale corretta, coerente e sufficientemente dettagliata delle cause, degli avvenimenti e degli effetti associati alla Seconda Guerra Mondiale.

formazioni esperite o ricevute a passare nella memoria a lungo termine, più che le informazioni stesse<sup>4</sup>.

La corretta assegnazione di significato dipende dalla bontà delle *preconoscenze*<sup>5</sup> che ha il soggetto in relazione ai temi trattati e dall'elaborazione "profonda" (*deep processing*)<sup>6</sup> e non superficiale dei contenuti oggetto di esperienza, allo scopo di ricavare da essi i significati più importanti e funzionali agli obiettivi di apprendimento ed organizzarli in una struttura complessiva coerente. La profondità di elaborazione dei contenuti è di importanza cruciale per il passaggio dei significati veicolati nella memoria a lungo termine<sup>7</sup>. Si ha elaborazione "profonda" quando il soggetto applica ai contenuti esperiti una pluralità di processi cognitivi, che prevedono ad esempio il riformulare con parole proprie i contenuti proposti, il riassumerli utilizzando un singolo concetto, l'identificare similarità, differenze, analogie, corrispondenze tra di essi e con quanto già conosce.

Nella costruzione delle rappresentazioni mentali degli studenti è fondamentale il *supporto cognitivo e motivazionale del docente*<sup>8</sup>, il quale opera a due

- 4 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.), New York, Worth, 2009, pp. 116-120.
- 5 R.C. Clark., F. Nguyen, J. Sweller, *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006; R.C. Clark, *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010.  
A tal proposito è utile porre domande e proporre problemi che chiedono agli studenti di richiamare quanto già sanno sull'argomento che verrà successivamente trattato dal docente (ES=0,75) e usare organizzatori anticipati prima di iniziare un'esposizione (ES=0,48); R.J. Marzano, D.J. Pickering, J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001.
- 6 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.), New York, Worth, 2009, pp. 151-152.
- 7 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.), New York, Worth, 2009, p. 151 e pp. 166-167.
- 8 B. Rosenshine, *The empirical support for direct instruction*, in S. Tobias, T. Duffy. M. (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?*, London, Routledge 2009, pp. 201-220. J. Hattie (*Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009) sottolinea l'importanza di sviluppare una buona relazione docente-studenti (ES=0,72) e di non porre ad essi "etichette" (ES=0,61), di instaurare un clima di classe cooperativo piuttosto che competitivo (ES=0,54) e collaborativo piuttosto che individualistico (ES=0,59), di adottare interventi specifici per gestire la classe (ES=0,52), migliorarne il clima e la coesione (ES=0,53), lavorare sugli aspetti comportamentali (ES=0,80), coinvolgere i genitori (ES=0,51). Marzano et al. (*Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001) sottolineano il ruolo dei *medals* (l'insegnante evidenzia

livelli. Il primo riguarda la *mediazione dei contenuti* (il proporre “buone” esperienze, mirate proprio sulle esigenze e capacità che lo studente ha in quel momento), il secondo riguarda la *messa alla prova* e il controllo della correttezza, congruenza ed efficacia *delle rappresentazioni mentali costruite*. In assenza di un'adeguata guida istruttiva gli allievi possono facilmente sviluppare rappresentazioni mentali errate, distorte o non ottimali. È quindi importante prevedere nei percorsi formativi frequenti momenti di sperimentazione e di “messa in pratica” di tali rappresentazioni. Una possibile modalità è quella di ricorrere a strategie tipiche dei programmi piagetiani (*Piagetian programs*<sup>9</sup>). In tali programmi viene richiesto agli studenti di compiere un'esperienza attivando le proprie rappresentazioni mentali, ad esempio proponendo un problema e chiedendo loro di “inventare” una soluzione. Tale esperienza può prevedere la manipolazione di oggetti concreti o concetti astratti, a seconda dello stadio di sviluppo raggiunto dal bambino (senso-motorio, preoperatorio, delle operazioni concrete, delle operazioni formali). Viene poi attivata una discussione con l'insegnante e con il gruppo, in cui si cerca di assegnare senso alle esperienze compiute, e in tale discussione possono essere utilizzate una serie di tecniche di elaborazione profonda quali la formulazione guidata di domande, la costruzione di mappe concettuali, la proposizione di nuove visioni e modelli operativi, ecc. Tale discussione deve essere finalizzata a sviluppare una teoria o a focalizzare dei principi, che gli studenti dovranno poi applicare ad una nuova situazione o problema, in modo da portare i ragazzi a compiere una nuova esperienza. Il processo descritto è formalizzato dal ciclo A-C-I-A: *Activation* (attivazione delle rappresentazioni mentali correnti), *Concrete* (esperienza), *Invent* (discussione che prevede la costruzione di teorie e principi), *Apply* (applicazione di teorie e principi ad una nuova situazione o problema).

Anche laddove il processo non sia così strutturato e formalizzato, è possibile proporre agli studenti momenti di esercizio e di pratica delle rappresentazioni costruite dallo studente con sessioni di correzione uno-a-uno (il docente o un proprio pari corregge il lavoro dello studente) o collettiva (il gruppo, guidato dal docente, corregge il lavoro dello studente). Questi mo-

cosa sta andando bene nell'azione dello studente e lo gratifica,  $ES=0,74$ ) e dell'incremento del senso di autoefficacia (l'insegnante persuade lo studente che ce la può fare,  $ES=0,80$ ).

9  $ES=1,28$  (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009). Questo *effect size* è il più alto tra quelli attribuiti da Hattie alle strategie istruttive considerate nella sua meta-analisi.

menti offrono occasioni di feedback<sup>10</sup> studenti→docente (il docente vede come gli studenti applicano ciò che hanno appreso e si rende conto se è stato compreso o meno) e docente→studenti (il docente interviene per correggere eventuali miscomprensioni), oltre che di valutazione formativa<sup>11</sup> (il docente accerta quali obiettivi sono stati raggiunti e quali no e mette in atto interventi compensativi).

Lo scopo del feedback deve essere non solo quello di scoprire ed eliminare incongruenze e miscomprensioni, ma soprattutto quello di rendere progressivamente autonomo lo studente nel regolare il proprio apprendimento, portandolo ad essere in grado di scoprire da solo quando le cose “vanno bene” o “vanno male” senza dover sempre dipendere da un valutatore esterno. Per questo è necessario promuovere l’uso di *strategie metacognitive*<sup>12</sup> da parte degli studenti, ad esempio strategie che consentano loro il controllo della reale comprensione dei testi che leggono e delle lezioni che ascoltano, oltre che dell’efficacia delle strategie di studio che adottano. In tale processo la riflessione guidata dal docente sui propri errori gioca un ruolo-chiave<sup>13</sup>, così come i processi di autoverbalizzazione di quanto è stato appreso, anche supportati dal porsi domande volte a monitorare la propria comprensione dei materiali di studio (*self-verbalization & self-questioning*)<sup>14</sup>.

Le rappresentazioni costruite dallo studente vanno *automatizzate*<sup>15</sup>, allo scopo di ottimizzare il carico cognitivo associato al loro uso, sia per assegnare significato a nuove informazioni esperite sia per svolgere attività che richiedono quelle rappresentazioni. L’automazione dell’uso delle rappresen-

10 ES=0,73 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009) ES=0,74 (R.J. Marzano, D.J. Pickering, J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001).

11 ES=0,90 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009).

12 ES=0,69 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009); ES=0,72 (R.J. Marzano, D.J. Pickering, J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001).

13 R.C. Clark, *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010, p. 229.

14 ES=0,64 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009).

15 R.C. Clark, F. Nguyen, J. Sweller, *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006, pp. 233-235.

tazioni avviene attraverso la “pratica deliberata” (ossia intenzionale, intrinsecamente motivata), che rappresenta anche un’occasione di sperimentazione di esse e di feedback sulla propria performance<sup>16</sup>. Tale pratica è più efficace se distribuita nel tempo, più che concentrata nel breve periodo<sup>17</sup>, ed è più facile suscitarsela se ai soggetti vengono posti obiettivi sfidanti<sup>18</sup>, ossia in grado di catturare il loro interesse e motivazione.

Una volta che una “buona” rappresentazione è stata costruita è necessario curare gli elementi che ne consentono la *trasferibilità* a situazioni diverse da quella in cui ha avuto origine, trasferibilità che non è per nulla scontata. Il problema va affrontato prevedendo opportuni *cues*<sup>19</sup> (spunti, indicazioni), da fornire al momento stesso dell’apprendimento, che aiutino a riconoscere i contesti a cui potranno essere applicati i contenuti oggetto di apprendimento. Questo significa “incorporare il contesto dell’apprendimento” nell’apprendimento stesso, ad esempio proponendo nelle fasi di pratica guidata ed autonoma esercizi che richiedano l’*applicazione dei contenuti a diverse situazioni paradigmatiche* più che il loro semplice richiamo, come può avvenire ad esempio se si chiede all’allievo di esporre definizioni o procedure. Oltre che promuovere la trasferibilità, fornire una descrizione di possibili contesti e situazioni in cui i contenuti esposti potranno essere applicati facilita anche il ricordo di quanto appreso<sup>20</sup> e rende maggiormente significativi i contenuti di apprendimento per i soggetti in formazione, do-

16 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.), New York, Worth, 2009, pp. 262-263.

17 ES=0,71 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009); R.C. Clark, *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010, p. 171.

18 ES=0,56 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009). Anche R.C. Clark (*Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010, p. 173) sottolinea l’importanza di proporre pratiche sfidanti e che facciano utilizzare in modo coordinato più conoscenze ed abilità. Marzano et al. (*Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001) sottolineano l’efficacia di attività di problem solving che richiedano agli studenti di utilizzare le proprie conoscenze/abilità per superare un ostacolo (ES=0,54) e di generare ipotesi risolutive per un problema e testarle (ES=1,14).

19 R.C. Clark, *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010, p. 166.

20 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.) New York, Worth, 2009, pp. 196-199.



ve invece l'assenza di un'opportuna ricostruzione contestuale può farli sembrare irrilevanti<sup>21</sup>. Una strategia alternativa può essere quella di proporre un insieme variegato di *worked examples*<sup>22</sup> (ossia esempi paradigmatici di problemi risolti e commentati, che illustrino in concreto cosa lo studente deve fare per raggiungere l'obiettivo che gli è stato proposto) da cui astrarre principi comuni, che verranno così presentati insieme ad un ventaglio di contesti di applicazione.

È necessario poi distinguere il *near transfer*, che si riferisce all'applicazione dei contenuti appresi a situazioni già conosciute (ad esempio attività da svolgere tutte le volte allo stesso modo) dal *far transfer*, che richiede allo studente di adattare le sue conoscenze/abilità ad *ogni nuova situazione che si trova di volta in volta ad affrontare*. Lavorare sul *far transfer* prevede ad esempio il mettere gli studenti anche di fronte a situazioni mai affrontate prima, almeno in quella forma, supportandoli nell'utilizzare le proprie risorse per costruire risposte opportune. Ma cosa mette in grado lo studente di affrontare con successo situazioni mai viste prima? Un elemento chiave è il "percepire" il problema in modi tali che ne facilitino la soluzione<sup>23</sup>, ossia riconoscere gli elementi chiave per la sua risoluzione, identificare le analogie con i problemi che già conosce, cogliere la necessità di riformularli per trasformarli in un qualcosa di già affrontato. Una corretta rappresentazione mentale del problema è il primo passo per la sua risoluzione<sup>24</sup>. Allo scopo di affinare la capacità di "leggere i problemi" può quindi essere utile, per gli studenti che hanno già assimilato un primo corpus di conoscenze e di abilità di base, l'uso di ambienti di apprendimento "immersivi", basati su compiti realistici, tratti dalla vita quotidiana o lavorativa, con i quali promuovere formazione in contesto, motivante, in grado di lavorare sulle capacità cri-

21 A tal proposito Marzano et al. (*Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001) sottolineano l'importanza di insegnare agli studenti come quello che apprendono può essere utile nella vita quotidiana (ES=0,92).

22 ES=0,57 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009); R.C. Clark, F. Nguyen, J. Sweller, *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006, pp. 218-226); M. L. Gick, K. J. Holyoak, "Analogical problem solving", *Cognitive Psychology*, 12, 1980, pp. 306-355.

23 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.) New York, Worth, 2009, pp. 255-257.

24 J. Anderson, *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.) New York, Worth, 2009, pp. 230-231.

tiche degli studenti e favorire il transfer di quanto appreso<sup>25</sup>. Altra strategia efficace è il *problem solving teaching*<sup>26</sup>, una strategia basata sull'azione del docente volta a definire le cause alla base del problema, identificare le alternative di soluzione, valutarle e selezionare le migliori (anche adottando prospettive multiple di interpretazione), progettare e mettere in atto un piano risolutivo e valutarne gli esiti. La strategia opposta, quella del *problem based learning* (dove è lo studente a doversi cimentare, seppur con l'aiuto di un tutor, nella costruzione autonoma di soluzioni a problemi "autentici", a partire dal quale ricavare le conoscenze/abilità oggetto di apprendimento tramite un processo auto-diretto), ottiene un'efficacia bassissima in termini di riproduzione di conoscenza concettuale, ma molto più alta in termini di comprensione ed applicazione dei principi sottostanti tale conoscenza<sup>27</sup>. Le due strategie sembrano quindi essere complementari: la prima è utile per aiutare lo studente a costruire un substrato di conoscenza concettuale, la seconda per aiutare lo studente a sviluppare le abilità legate all'utilizzo di questa conoscenza nel risolvere problemi in modo autonomo, elemento chiave per il *transfer* di quanto appreso.

Infine, le attività strutturate di gruppo possono migliorare le rappresentazioni mentali dei singoli. Tecniche che si dimostrano particolarmente efficaci sono: a) il *reciprocal teaching*<sup>28</sup>, dove ogni studente a turno assume il ruolo di "insegnante" ed illustra i significati associati ad un materiale di studio (testo, video, ecc.), stimolando la discussione del gruppo su di essi; questo favorisce l'elaborazione "profonda" dei materiali studiati e il controllo della propria comprensione, attraverso i feedback che giungono dal gruppo; b) il *peer tutoring*<sup>29</sup>, dove uno studente, non necessariamente più anziano, assume il ruolo di "docente" per uno o più compagni, non sostituendo

25 R. C. Clark., *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010, pp. 66 e 222.

26 ES=0,61 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009).

27 ES=0,66 (F. Dochy, M. Segers, P. Van den Bossche, D. Gijbels, "Effects of problem-based learning: a meta-analysis", *Learning and Instruction*, 13, 2003, pp. 533-568; D. Gijbels et al., "The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes", *European Journal of Psychology of Education*, 20, n.4, 2005, pp. 327-341).

28 ES=0,74 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009).

29 ES=0,55 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009).

ma affiancando l'insegnante; tale cambiamento di ruolo, oltre a stimolare un'elaborazione "profonda" dei materiali di studio, favorisce anche lo sviluppo di capacità di autoregolazione dello studente-tutor sul proprio apprendimento e porta numerosi benefici agli studenti "tutorati", soprattutto in relazione alla comprensibilità dell'esposizione che lo studente-tutor è in grado di produrre; c) lo *small group learning*<sup>30</sup>, dove il docente forma coppie o piccoli gruppi mirati di allievi e assegna loro un compito da svolgere; i risultati migliori si ottengono quando le tecniche utilizzate sono strutturate e prevedono ruoli precisi, quando il gruppo è piccolo ed è formato da studenti che hanno già esperienza di lavoro di gruppo, quando i materiali su cui lavorare sono mirati alle caratteristiche e ai bisogni dei membri del gruppo; d) il *Jigsaw*<sup>31</sup>, che prevede la formazione di gruppi di studenti che approfondiscono ciascuno un argomento e successivamente la ricomposizione degli studenti in nuovi gruppi in cui vi sia almeno uno studente formatosi nei gruppi di approfondimento originali, che possa esporre agli altri l'argomento di cui è diventato "esperto"; e) il *peer explaining*<sup>32</sup>, ossia l'insegnamento operato da uno studente nei confronti di un altro o dell'intera classe.

### 3. Dalle rappresentazioni mentali alla competenza

Afferma Andreas Schleicher, coordinatore del progetto Ocse-Pisa: «Titoli di studio migliori non si traducono automaticamente in capacità migliori, lavori migliori e livelli di vita migliori. Con il Pisa cerchiamo di cambiare tutto questo [...] e abbiamo trovato un punto di vista molto particolare: eravamo meno interessati alla capacità degli studenti di riprodurre quello che avevano imparato a scuola ma volevamo verificare se erano in grado di

30 ES=0,49 (J. Hattie, *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009). A tal proposito R.C. Clark (*Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010, p. 123) sottolinea come si apprenda meglio il problem solving se si svolgono attività in coppia, anche se questo però non si traduce automaticamente in un miglior apprendimento di concetti (che richiede invece il lavoro di messa alla prova e feedback descritto precedentemente).

31 ES=0,73 (R.J. Marzano, D.J. Pickering, J.E. Pollock, *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001).

32 ES=0,63 (*ibidem*).

estrapolare da quello che sanno e applicare la loro conoscenza in situazioni diverse [...] e qualcuno dice che è ingiusto perché *esaminiamo gli studenti con problemi che non hanno mai visto prima*. Ma se seguite quella logica dovete considerare ingiusta la vita stessa perché l'esame della vita vera non è nella nostra capacità di ricordare quello che abbiamo imparato a scuola, ma se siamo preparati per il cambiamento, se siete preparati a lavori che non sono stati creati, a usare tecnologie che non sono state inventate, a risolvere problemi che non possiamo anticipare oggi»<sup>33</sup>.

La frase di Schleicher illustra molto efficacemente la logica sottostante i test dell'Ocse-Pisa (e i testi Invalsi di questi ultimi anni, che all'Ocse-Pisa si sono ispirati): rilevare la capacità degli studenti di risolvere problemi che non hanno mai visto prima, utilizzando intelligentemente ciò che hanno appreso a scuola, ed orientare i sistemi scolastici a fornire una formazione che metta in grado gli studenti di affrontare efficacemente problemi "autentici", tratti dal mondo reale, e non solo problemi "scolastici", tipicamente pre-interpretati dal docente, che richiedono procedure di soluzione standardizzate e un livello di autoriflessione ridotto al minimo. In quest'ottica, la finalità della scuola non dovrebbe essere quella di formare soggetti che riproducono fedelmente i saperi appresi, ma soggetti in grado di usare quei saperi per *andare oltre quei saperi*. Questa finalità è ben espressa anche dalla definizione di "competenza" fornita dal Quadro Europeo delle Qualifiche e dei Titoli<sup>34</sup>, già entrata nella legislazione nazionale (DM 139/2007<sup>35</sup>): «la comprovata capacità di *usare* conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, *in situazioni* di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale; le competenze sono descritte in termine di responsabilità e autonomia».

Tale definizione pone l'accento sull'"essere competente" come "saper agire efficacemente in situazione", utilizzando al meglio le proprie risorse (conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche) in risposta a specifiche situazioni-problema (inerenti il lavoro, lo studio, lo sviluppo personale e professionale), compiendo scelte autonome ed assumendosi la responsabilità di tali scelte. Non è quindi competente chi possiede

33 Andreas Schleicher (coordinatore del progetto OCSE-PISA), *Use data to build better schools*, [http://www.ted.com/talks/andreas\\_schleicher\\_use\\_data\\_to\\_build\\_better\\_schools.html](http://www.ted.com/talks/andreas_schleicher_use_data_to_build_better_schools.html), ultima visita luglio 2014.

34 [http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/eqf08_en.pdf), ultima visita luglio 2014.

35 [http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo\\_istruzione07.pdf](http://www.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/obbligo_istruzione07.pdf), ultima visita luglio 2014.

un grosso “stock” di risorse, ma chi è in grado di mobilitare efficacemente le risorse di cui dispone per affrontare una situazione contingente, da cui il termine “competenza situata”<sup>36</sup>, secondo un processo autodiretto (autonomia) e di cui è in grado di esplicitare le “buone ragioni” soggettive alla base delle sue scelte (responsabilità).

Sviluppare una competenza situata significa lavorare non solo sulle risorse (ossia sulle conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche) del soggetto, ma anche – e soprattutto – sulle *condizioni che lo portano a mobilitare* efficacemente le proprie risorse in relazione ad una situazione-problema, allo scopo di proporre risposte efficaci, che ne esprimano la piena responsabilità ed autonomia.

Ma quali sono le condizioni che favoriscono il “saper agire in situazione”? Rifacendosi ai principi espressi nel paragrafo 2, per “agire con competenza”, un soggetto deve essere in grado di “leggere” la situazione-problema secondo modelli “competenti”, che lo portino ad interpretarla, assegnarvi senso e, di conseguenza, prendere decisioni pertinenti. Sulla base di tali decisioni il soggetto intraprenderà azioni efficaci in risposta alla situazione stessa, scegliendo tra un insieme di strategie a sua disposizione. Il soggetto dovrà infine valutare in itinere la bontà delle proprie interpretazioni ed azioni, rivedendole e cambiandole qualora queste non dovessero rivelarsi adeguate nel corso degli eventi.

Partendo da queste considerazioni, possiamo definire quattro elementi che caratterizzano la possibilità di agire efficacemente in situazione e quindi la “profondità” della competenza del soggetto.

Il primo elemento è la quantità e qualità di *risorse* possedute e mobilitabili, in termini di conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, unita all’adeguatezza di queste alla situazione-problema da affrontare.

Il secondo elemento riguarda i *modelli*, espliciti o impliciti, *che guidano l’interpretazione* della situazione-problema da parte del soggetto e la conseguente scelta delle strategie da mettere in atto. Una corretta “visione della situazione” consente al soggetto di scegliere le strategie di azione adeguate alla situazione stessa e quindi maggiormente efficaci, ma anche – se necessario – di ridefinire il problema in una forma ottimale per poterlo risolvere.

36 Si veda Guy Le Boterf, *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d’Organisation, 2000, (tr. it.: *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008).

re, “vedendolo” sotto aspetti che solo il soggetto competente è in grado di cogliere. Chiameremo questi modelli *strutture di interpretazione*.

Il terzo elemento riguarda le concrete *strategie operative* che egli mette in atto per raggiungere gli scopi che si prefigge, in presenza di una data situazione-problema. Chiameremo queste strategie *strutture di azione*.

Il quarto elemento riguarda le capacità del soggetto legate al capire, in itinere, se le strategie adottate sono effettivamente le migliori possibili e di cambiarle opportunamente in caso contrario. Queste capacità *autoriflessive* e *autoregolative* hanno a che fare con la capacità del soggetto di analizzare le proprie interpretazioni ed azioni e di apprendere dall'esperienza concreta che egli compie quotidianamente. Chiameremo queste capacità *strutture di autoregolazione*.

La tab. 1 illustra sinteticamente le quattro componenti del “saper agire in situazione” (modello R-I-Z-A: *Risorse, Interpretazione, azione, Autoregolazione*<sup>37</sup>) e fornisce alcuni esempi. Gli esempi sono riferiti alla situazione-problema: “Una donna chiede aiuto dal balcone di un appartamento al secondo piano di un edificio che sta bruciando. Accorre un camion di pompieri dotato di una scala inclinabile lunga 6 metri. Per ragioni di sicurezza il camion non si può avvicinare a meno di 3 metri dall'edificio in fiamme. Riusciranno i pompieri a salvare la donna in pericolo?”.

37 Per una discussione dettagliata del modello Risorse-Interpretazione-Azione-Autoregolazione, qui presentato in sintesi, si veda R. Trincherò, *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006; R. Trincherò, *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, Franco Angeli, 2012.

<i>Elemento</i>	<i>Descrizione</i>	<i>Esempi</i>
Risorse (R)	Le conoscenze, abilità, capacità ed atteggiamenti del soggetto passibili di essere mobilitate/i dal soggetto nell'affrontare una situazione-problema.	Conoscere il teorema di Pitagora. Saper calcolare la lunghezza dell'ipotenusa a partire dalla lunghezza dei cateti. Saper persistere nella ricerca di una soluzione ad un problema anche di fronte ad un fallimento iniziale o ad una tipologia di problema mai affrontata prima.
Strutture di interpretazione (I)	I modi con cui il soggetto "legge", interpreta, assegna significato alla situazione-problema proposta.	Saper cogliere il fatto che il problema proposto richiede l'applicazione del teorema di Pitagora. Saper individuare nei dati forniti quelli utili alla risoluzione del problema ed eventuali dati mancanti.
Strutture di azione (Z)	I modi con cui il soggetto agisce per risolvere la situazione-problema proposta.	Saper applicare il teorema di Pitagora nella situazione proposta, allo scopo di calcolare le incognite richieste. Saper stimare i dati mancanti (altezza del balcone e altezza del pianale del camion dei pompieri) sulla base delle proprie conoscenze pregresse.
Strutture di autoregolazione (A)	I modi con cui il soggetto riflette sulle proprie interpretazioni ed azioni, per individuare punti di forza e di debolezza e cambiarle quando necessario.	Saper individuare, autonomamente o sotto stimolo del docente, errori ed incongruenze nei propri ragionamenti. Saper riflettere a posteriori sulle proprie interpretazioni ed azioni per formulare proposte migliorative.

**Tab. 1 – Il modello Risorse-Interpretazione-Azione-Autoregolazione (R-I-Z-A) per la valutazione delle competenze**

Le quattro componenti dell'“agire con competenza” possono emergere quando il soggetto si trova ad affrontare problemi *aperti*. Sono da considerare “aperti”, i problemi passibili di molteplici interpretazioni o in cui non tutti i dati sono esplicitamente forniti (ad esempio problemi in cui alcuni dati vanno stimati o cercati nei materiali a propria disposizione), a cui si possono applicare più strategie di soluzione (alcune migliori e alcune peggiori), e che implicino che il soggetto debba riflettere sulle proprie interpretazioni e strategie adottate, per individuare punti di forza e punti di debolezza di ciascuna ed argomentare le “buone ragioni” alla base della scelta di una strategia o di un'altra. Se il problema proposto dal docente è aperto ma viene “pre-interpretato” dal docente stesso, instrandando gli allievi sulla soluzione corretta, i margini interpretativi, di azione e di autoregolazione vengono ridotti al minimo e in tal modo non si lavora sulla competenza dei soggetti ma semplicemente sulle loro conoscenze e sulle loro abilità esecutive (applicare una soluzione preconfezionata proposta dal docente ad un

## VII. Apprendere dall'esperienza

problema), proprio come se si stesse lavorando su un problema “chiuso”. La “guida istruttiva” non deve mirare ad interpretare il problema al posto dello studente ma aiutarlo a costruire “buone” interpretazioni personali, partendo dalle sue interpretazioni “ingenuie” ed invitandolo a riflettere sulla bontà delle stesse.

Le due posizioni paradigmatiche sono schematizzate in tab. 2. Ovviamente i gradi di apertura/chiusura del problema possono essere molteplici: più il problema è aperto, più diventa rilevante il ruolo delle strutture di interpretazione, di azione e di autoregolazione e più il problema proposto richiede la messa in campo dell’“agire con competenza” dei soggetti.

<i>Elemento</i>	<i>Problemi chiusi (o preinterpretati dal docente)</i>	<i>Problemi aperti</i>
Strutture di interpretazione	Non viene richiesta interpretazione del problema da parte dell'allievo (ad esempio perché la soluzione al problema è già stata precedentemente illustrata dal docente e l'allievo deve solo applicarla senza prendere decisioni autonome) oppure l'interpretazione è univoca.	Il problema ha più chiavi di lettura e più gradi di apertura (es. mancano dati che l'allievo deve reperire autonomamente nelle sue conoscenze pregresse e/o nei materiali a sua disposizione o sono presenti dati in eccesso, per cui l'allievo deve distinguere tra dati utili e non utili per la soluzione del problema). L'allievo deve individuare autonomamente quali sono le risorse conoscitive in suo possesso che devono essere attivate nella risoluzione del problema, assumendosi ovviamente la responsabilità della decisione.
Strutture di azione	La procedura risolutiva è univoca.	Il problema ammette molteplici soluzioni, ciascuna con specifici punti di forza e punti di debolezza.
Strutture di autoregolazione	La riflessione sulla propria azione è limitata al controllo dell'esattezza o meno della soluzione e della conformità del processo seguito con il processo predefinito previsto dalla procedura risolutiva.	La riflessione sulla propria azione prevede la valutazione dell'adeguatezza, dell'efficacia e dell'efficienza delle interpretazioni e strategie messe in atto.

**Tab. 2 – Problemi chiusi e problemi aperti**

Il modello Risorse-Interpretazione-Azione-Autoregolazione può guidare la costruzione della *definizione operativa* (ossia dell'insieme dei *descrittori*: le prestazioni osservabili corrispondenti ad una competenza) relativa ad una pluralità di competenze differenti, applicabili a diversi ambiti conoscitivi e a diversi ordini di scuola. Le tab. 3, 4 e 5 riportano una guida per formulare possibili descrittori di apprendimento relativi a strutture di Interpretazione, Azione ed Autoregolazione.



<p><i>Cogliere ...</i> (elementi chiave, collegamenti e relazioni, ...) <i>Identificare ...</i> (dati e incognite, obiettivi, punti non chiari, ...) <i>Individuare ...</i> (elementi chiave, collegamenti e relazioni, risorse necessarie, ...) <i>Localizzare ...</i> (informazioni, concetti, ...) <i>Riconoscere ...</i> (situazioni problematiche, informazioni date e informazioni mancanti, ...) <i>Scegliere ...</i> (le risorse più opportune, ...) <i>Selezionare ...</i> (le risorse più opportune, ...)</p>
---

**Tab. 3 – Strutture di Interpretazione: possibili descrittori**

<p><i>Analizzare ...</i> (contenuti, processi, ...) <i>Attribuire ...</i> (punti di vista, posizioni di autori differenti, ...) <i>Calcolare ...</i> (applicando algoritmi, ...) <i>Classificare ...</i> (contenuti, processi, soluzioni, ...) <i>Confrontare ...</i> (contenuti, processi, soluzioni, strategie, ...) <i>Costruire ...</i> (prodotti, ...) <i>Descrivere ...</i> (oggetti, processi, soluzioni, ...) <i>Dimostrare ...</i> (soluzioni, ...) <i>Eseguire ...</i> (procedure, ...) <i>Formulare ...</i> (piani di azione, strategie, soluzioni, ...) <i>Ideare ...</i> (soluzioni, strategie, ...) <i>Ipotizzare ...</i> (soluzioni, strategie, ...) <i>Organizzare ...</i> (contenuti, processi, eventi, ...) <i>Pianificare ...</i> (sequenze di azioni, processi, strategie, ...) <i>Produrre ...</i> (prodotti, ...) <i>Progettare ...</i> (soluzioni, strategie, ...) <i>Rappresentare graficamente ...</i> (contenuti, processi, problemi, soluzioni, strategie, ...) <i>Realizzare ...</i> (prodotti, elaborati, ...) <i>Riassumere ...</i> (contenuti, processi, ...) <i>Ricavare ...</i> (implicazioni, conclusioni, sintesi, ...) <i>Riformulare ...</i> (problemi, soluzioni, strategie, ...) <i>Spiegare ...</i> (fenomeni, processi, ...) <i>Tradurre da un formalismo ad un altro ...</i> (contenuti, processi, ...) <i>Trovare esempi di ...</i> (contenuti, processi, ...) <i>Trovare similarità e differenze in ...</i> (contenuti, processi, ...) <i>Utilizzare un modello per ...</i> (risolvere un problema, ...) <i>Utilizzare una procedura per ...</i> (risolvere un problema, ...)</p>
---

**Tab. 4 – Strutture di Azione: possibili descrittori**

<i>Argomentare</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Chiarificare</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Criticare</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Difendere</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Giudicare</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Giustificare</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Motivare</i> ... (le proprie proposte, le proprie soluzioni, le strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)
<i>Trovare errori</i> ... (nelle proprie proposte, nelle proprie soluzioni, nelle strategie applicate nella risoluzione di un problema, ...)

**Tab. 5 – Strutture di autoregolazione: possibili descrittori**

Adottando tale modello come criterio definitorio dell'“agire con competenza”, si pone l'accento sulla necessità di formare le risorse e, *contemporaneamente*, le strutture di pensiero dei soggetti, che consentono loro l'applicazione delle risorse a situazioni problematiche. L'azione didattica conseguente insisterà quindi su modelli interpretativi e strategie di azione, aiutando i soggetti a costruirne e sperimentarne di nuovi e inducendoli a riflettere sistematicamente sulle proprie interpretazioni ed azioni. Al termine di un percorso formativo di questo tipo, il soggetto che avrà sviluppato buone strutture di interpretazione, azione ed autoregolazione, avrà gli “strumenti mentali” necessari per sapere *quando* e *come* utilizzare efficacemente le sue risorse nelle varie situazioni, soprattutto quelle nuove e impreviste, che si troverà ad affrontare nel corso della sua vita.

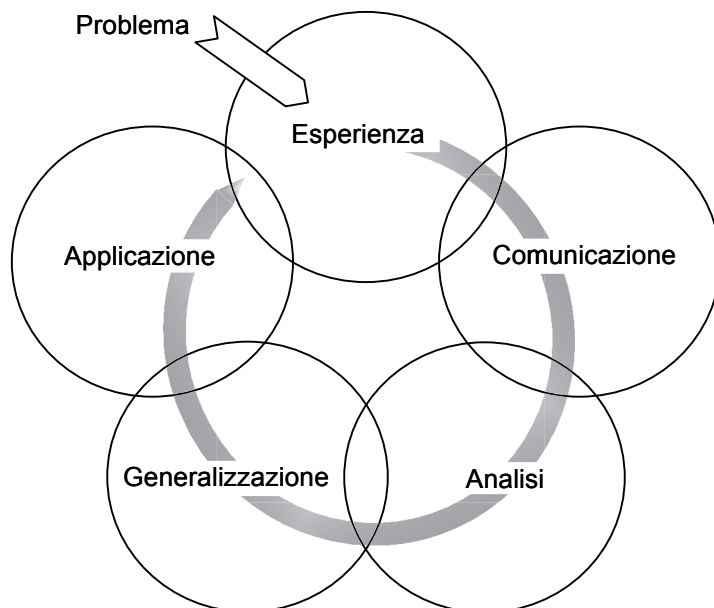
#### **4. Un modello di strutturazione di attività didattiche: il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones**

I principi suddetti possono essere applicati da insegnanti e formatori secondo molteplici strategie. Presenteremo nel seguito un modello di strutturazione di attività didattiche basato sul ciclo di apprendimento esperienziale enunciato originariamente da Pfeiffer e Jones, schematizzato in fig. 1. Come vedremo, tale modello viene incontro ad un ampio numero delle istanze di efficacia evidence-based descritte nel paragrafo 2.

Il ciclo proposto parte da un *Problema*, che deve essere: a) *aperto*, ossia am-

mettere molteplici soluzioni, ognuna con punti di forza e punti di debolezza, e comunque *mai affrontato prima in classe* (almeno in quella forma) altrimenti non stimolerebbe le capacità di ordine superiore degli allievi ma si ridurrebbe ad una semplice riproduzione meccanica delle soluzioni già illustrate dal docente; b) *significativo* per i soggetti a cui viene sottoposto, ossia sfidante e pensato per creare gratificazione, intrinseca o estrinseca, nel risolverlo; c) di *difficoltà mirata*, ossia non troppo facile e non troppo difficile, ma pensato per indurre gli allievi a compiere, in modo guidato, “quel piccolo passo in più” in grado di accrescere le loro conoscenze, abilità e competenze attuali; d) da risolvere da soli, a coppie o in piccolo gruppo, ma sempre potendo contare sull'*interazione* con i compagni e con l'insegnante e sulla consultazione di materiali didattici appropriati.

Risolvere il problema porta l'allievo a compiere un'*Esperienza* all'interno di un contesto sociale (ad esempio il gruppo classe o il gruppo di formazione). Ciascun allievo (o ciascuna coppia o il portavoce del gruppo) deve poi narrare la sua Esperienza (*Comunicazione*, ossia esposizione verbale/visuale di quanto esperito) e, con l'aiuto del docente e del gruppo classe, individuare i punti di forza e i punti di debolezza della soluzione da lui (o da loro) proposta al Problema di partenza (*Analisi*). Il docente, insieme al gruppo classe, sintetizzerà poi i punti di forza di tutte le soluzioni emerse al fine di produrre (o proporre *ex novo*) una o più soluzioni ottimali e di estrapolare i principi generali su cui la soluzione o le soluzioni ottimali dovrebbero basarsi (*Generalizzazione*), invitando anche la classe a formulare possibili suggerimenti su altre situazioni del mondo reale a cui tali principi potrebbero essere applicati. Il docente proporrà poi un altro problema a cui tali principi e soluzioni dovranno essere applicati (*Applicazione*) e questo farà partire un nuovo ciclo di apprendimento esperienziale, secondo un percorso a spirale.



Problema	Il docente propone alla classe di un problema aperto, sfidante, da risolvere da soli, a coppie, in gruppi, potendo contare sull'interazione con i compagni, il docente, i materiali didattici (es. "Avete due schede telefoniche con contratti differenti. Con quale delle due schede telefoniche vi conviene fare telefonate della seguente durata?"). Il problema deve consentire agli allievi di avere margini di autonomia nella formulazione delle soluzioni: problemi "chiusi" non sono adeguati, dato che si tradurrebbero in una semplice replicazione di soluzioni puramente esecutive.
Esperienza	Gli allievi formulano soluzioni possibili, utilizzando le risorse e le strutture di cui dispongono attualmente, facendo quindi emergere le proprie preconoscenze (e misconcezioni) sul tema a cui il problema è legato.
Comunicazione	Gli allievi (i singoli oppure il portavoce della coppia/gruppo, scelto dal docente) espongono le soluzioni trovate, giustificando le loro scelte (spiegando <i>perché</i> secondo loro la soluzione esposta è una buona soluzione).
Analisi	Il docente scrive alla lavagna, in una tabella a due colonne, quali sono le "buone idee" emerse e quali sono da considerarsi "meno buone" ("Idee discutibili"), spiegando anche il <i>perché</i> . Suggerisce poi "buone idee" non emerse dalla discussione.
Generalizzazione	Il docente mette insieme tutte le "buone idee" emerse (incluse quelle da lui stesso proposte) per costruire una o più soluzioni "ottimali al problema". Nel far questo svolge una "lezione frontale" a tutti gli effetti in cui fornisce risorse, strutture e principi generali utili per affrontare i problemi appartenenti alla stessa famiglia del problema di partenza. Invita poi i ragazzi a formulare altri possibili problemi a cui le risorse, le strutture e i principi descritti si potrebbero applicare.
Applicazione	Il docente propone alla classe un problema analogo al primo (ma con qualche elemento di difficoltà in più, legato all'interpretazione, azione, autoregolazione, in cui gli allievi possano far emergere i loro margini di autonomia) che gli allievi devono risolvere applicando le risorse, le strutture, i principi illustrati nella fase di generalizzazione appena conclusa.

Fig. 1 – Il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones

Per il buon funzionamento del ciclo di apprendimento esperienziale, la scelta della situazione-problema è cruciale. Lavorare su un problema della “giusta” difficoltà, che consenta ai ragazzi di mettere in campo le loro risorse/strutture per fare “quel piccolo passo in più” rispetto a ciò che sanno già fare, è il prerequisito indispensabile perché l’Attività possa avere successo. Se il problema è chiuso la fase di Comunicazione non avrà senso, dato che tutti gli allievi ripeteranno la medesima soluzione, così come le fasi di Analisi (dato che la soluzione potrà solo essere giusta o sbagliata) e di Generalizzazione (dato che la soluzione non verrà costruita con la classe ma fornita “d’ufficio” dal docente, come risposta alle soluzioni errate proposte dagli allievi). Esempi di situazioni-problema possono essere trovate in De Vecchi e De Vecchi, Carmona-Magnaldi<sup>38</sup>. La tab. 6 illustra una guida alla costruzione di buone situazioni-problema sulla base di un insieme di attività cognitive di esempio e di possibili elementi su cui esercitarle. Mettendo gli elementi presenti nella seconda colonna al posto dei puntini presenti nelle attività della prima è possibile ricavare un’ampia varietà di situazioni-problema dalle quali far partire cicli di apprendimento esperienziale.

38 G. De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux. Vol. 1*, Paris, Hachette, 2004; G. De Vecchi, *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux. Vol. 2*, Paris, Hachette, 2005; G. De Vecchi, *Un projet pour... enseigner par situations-problèmes*, Paris, Delagrave, 2007; G. De Vecchi, N. Carmona-Magnaldi, *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2002.

## VII. Apprendere dall'esperienza

Attività:	Eserciziabili su:
<p>Analizzate ... con la griglia di criteri fornita</p> <p>Calcolate il costo di ...</p> <p>Cercate in Rete informazioni attendibili su ... motivando le vostre scelte</p> <p>Classificate nelle categorie date i seguenti ...</p> <p>Collegate ... alle vostre esperienze di vita quotidiana</p> <p>Confrontate ... e ... sulla base dei criteri forniti</p> <p>Costruite un ... che rispetti i requisiti forniti</p> <p>Descrivete ... utilizzando lo schema proposto</p> <p>Descrivete come si è sentito secondo voi il protagonista di ... spiegando anche il perché</p> <p>Descrivete con parole vostre ...</p> <p>Descrivete cosa avete imparato nel realizzare ...</p> <p>Descrivete cosa avete imparato nel vedere ...</p> <p>Descrivete cosa fareste diversamente se doveste realizzare una seconda volta ...</p> <p>Descrivete cosa fareste se doveste realizzare ...</p> <p>Descrivete i problemi che avete dovuto affrontare nel realizzare ...</p> <p>Descrivete le esperienze simili che avete vissuto personalmente che vi sono venute in mente nel vedere ...</p> <p>Descrivete le scelte che avete fatto nel realizzare ... e giustificatele</p> <p>Dite chi è il probabile autore di ... motivando la vostra ipotesi</p> <p>Dite quali sono gli elementi comuni in ... e ...</p> <p>Elencate gli elementi che già conoscevate che avete trovato in ...</p> <p>Elencate i termini non chiari che avete trovato in ...</p> <p>Formulate suggerimenti per realizzare ...</p> <p>Giustificate le scelte fatte dall'autore di ...</p> <p>Identificate cosa serve per realizzare ...</p> <p>Identificate gli elementi che caratterizzano ... mettendolo in relazione con un altro simile</p> <p>Identificate i concetti-chiave in ...</p> <p>Identificate le parti componenti in ...</p> <p>Identificate le parti più importanti in ...</p> <p>Inventate delle risposte a tutte le possibili domande che si potrebbero fare su ...</p> <p>Inventate tutte le possibili domande che si potrebbero fare su ...</p> <p>Inventate una soluzione per ...</p> <p>Ipotizzate i problemi che potrebbero sorgere nell'organizzazione di ...</p> <p>Mettete in atto un ... che rispetti i requisiti forniti</p> <p>Mettetevi nei panni di un personaggio di ... e raccontate la vicenda dal vostro punto di vista</p> <p>Progettate un ... che rispetti i requisiti forniti</p> <p>Rappresentate graficamente il seguente ... sulla base dei criteri dati</p> <p>Realizzate ... che rispetti i requisiti forniti</p> <p>Riassumete sinteticamente ... in uno spazio (es. 30 righe) o in un tempo (es. 20 minuti) limitato</p> <p>Riscrivete ... in una forma espressiva differente</p> <p>Spiegate come si può realizzare un ...</p> <p>Spiegate come vi siete sentiti quando avete visto ...</p> <p>Spiegate cosa è successo in ... ricostruendo la sequenza temporale degli eventi</p> <p>Spiegate perché è successo quell'evento in ...</p> <p>Spiegate quale cosa è più facile/difficile tra ... e ...</p> <p>Trasformate ... in ...</p> <p>Trovate le similarità/differenze tra ... e ...</p> <p>Trovate tutte le "buone ragioni" per mettere in atto ...</p> <p>Trovate tutti gli errori e incongruenze in ...</p> <p>Trovate tutti gli esempi di ... che hanno le caratteristiche date</p> <p>Trovate tutti i collegamenti possibili tra la vita quotidiana e ...</p> <p>Trovate tutti i collegamenti possibili tra quanto avete appreso a scuola e ...</p> <p>Trovate tutti i possibili esempi di ...</p> <p>Trovate tutti i punti di debolezza di ...</p> <p>Trovate tutti i punti di forza di ...</p> <p>Valutate ... assegnando un giudizio sulla base dei criteri forniti</p>	<p>Animazione computerizzata</p> <p>Articolo di quotidiano</p> <p>Canzone/filastrocca</p> <p>Cartone animato</p> <p>Descrizione di un caso</p> <p>Discorso a tema in pubblico</p> <p>Discussioni di gruppo</p> <p>Disegno/murale</p> <p>Esposizione/museo</p> <p>Evento pubblico</p> <p>Fiera/festival</p> <p>Fotografia</p> <p>Fumetto</p> <p>Gioco a quiz</p> <p>Gioco computerizzato</p> <p>Gioco da tavolo</p> <p>Gioco di movimento</p> <p>Gioco di ruolo</p> <p>Inchiesta o sondaggio</p> <p>Intervista</p> <p>Narrazione</p> <p>Performance di teatro/mimo/danza</p> <p>Personaggio</p> <p>Problema matematico</p> <p>Prodotto di arte/artigianato</p> <p>Prodotto mediale</p> <p>Progetto</p> <p>Programma radio/tv</p> <p>Puzzle</p> <p>Saggio</p> <p>Schema o mappa concettuale</p> <p>Sito web</p> <p>Sketch o scenetta</p> <p>Software di simulazione</p> <p>Spettacolo di burattini</p> <p>Termine/concetto</p> <p>Viaggio o escursione</p> <p>Video clip</p>

**Tab. 6 – Guida alla costruzione di situazioni-problema per il ciclo di apprendimento esperienziale**

## **5. Evidenze empiriche a favore delle attività didattiche strutturate secondo il ciclo di apprendimento esperienziale**

Organizzare le Attività didattiche secondo il ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones presenta numerosi vantaggi. Anzitutto si sviluppa la consapevolezza dell'allievo che ad un Problema aperto possono esistere molteplici soluzioni, alcune migliori e alcune peggiori, e che i propri modelli interpretativi e di azione non sono gli unici possibili. Nel confronto con gli altri promosso dalle fasi di Esperienza e di Comunicazione l'allievo viene invitato a riflettere sulle proprie interpretazioni e azioni, esercitando quindi la propria capacità autoregolativa.

In secondo luogo, l'attenzione dell'allievo non viene focalizzata sulla soluzione del Problema (il prodotto) ma sul *processo* che porta a tale soluzione e sui principi generali che da esso è possibile estrapolare ed applicare a Problemi analoghi. L'allievo impara che è importante risolvere il Problema, ma è molto più importante saper spiegare *perché lo si è risolto proprio in questo modo* (viene richiesto in modo esplicito all'allievo nella fase di Comunicazione), estrapolare *le regole generali con le quali è possibile risolvere problemi di quella tipologia* (viene richiesto in modo esplicito al gruppo-classe nella fase di Generalizzazione) e saper *applicare quanto appreso ad una situazione nuova* (viene richiesto in modo esplicito all'allievo nella fase di Applicazione). Le Attività didattiche così strutturate invitano quindi gli allievi a cimentarsi nell'affrontare problemi sempre nuovi, guidandoli a sviluppare *contemporaneamente* sia le risorse conoscitive sia le strutture di pensiero che ne orientano l'applicazione, e questo viene incontro a più istanze tra quelle descritte nel paragrafo 2, come si vede dalla tab. 7.

## VII. Apprendere dall'esperienza

Fase	Effetti su risorse/strutture	Istanze di efficacia evidence-based
Esperienza	Messa alla prova delle proprie risorse/strutture e confronto di esse con quelle dei compagni (es. confronto dei vari modi proposti dai compagni per “leggere” il problema e per risolverlo).	Impegno su obiettivi sfidanti. Programmi piagetiani (Attivazione e uso delle proprie rappresentazioni mentali nel problem solving). <i>Problem based learning</i> (gli studenti formulano una soluzione in autonomia al problema proposto). <i>Peer tutoring</i> (lavoro a coppie con uno studente più bravo e uno meno bravo).
Comunicazione	Esplicitazione delle proprie risorse/strutture e acquisizione di risorse/strutture alternative. Riflessione sull'efficacia delle proprie risorse/strutture nel confronto con risorse/strutture alternative (es. acquisizione di consapevolezza del non aver considerato un dato importante del problema, apprendimento di una strategia non conosciuta che si è visto mettere in atto dai compagni).	Programmi piagetiani (elaborazione profonda delle proprie esperienze). Feedback studente→docente (gli studenti esplicitano le proprie preconcoscenze sull'argomento). Autoverbalizzazione (il relatore della coppia racconta ciò che si è fatto nella fase di esperienza). <i>Reciprocal teaching</i> (il relatore della coppia spiega la soluzione alla classe). Riflessione metacognitiva (confrontare le proprie soluzioni con quelle degli altri gruppi).
Analisi	Identificazione, con l'aiuto del docente, di risorse/strutture “adeguate” e “inadeguate” al problema (es. modelli interpretativi che portano verso strategie di soluzione errate o inefficaci). Acquisizione di nuove risorse/strutture dal docente.	Programmi piagetiani (elaborazione profonda delle proprie esperienze). Feedback docente→studente (il docente definisce quali sono le buone soluzioni e quali quelle discutibili) e studente→docente (gli studenti espongono critiche ai lavori dei compagni). Valutazione formativa (messa alla prova delle proprie rappresentazioni mentali). Riflessione metacognitiva (chiedersi dove e perché si è sbagliato).
Generalizzazione	Sistematizzazione di quanto appreso ed identificazione di risorse/strutture “tipo” per una data famiglia di problemi. Ottimizzazione del carico cognitivo attraverso la costruzione di “guide sintetiche” che orientano l'alunno nella soluzione di quella data famiglia di problemi.	Programmi piagetiani (costruzione di teorie ed isolamento di principi chiave). Feedback docente→studente (il docente corregge eventuali rappresentazioni errate). Valutazione formativa (gli studenti acquisiscono elementi per migliorare le proprie rappresentazioni mentali). Evidenziazione degli spunti per il <i>transfer</i> . <i>Problem solving teaching</i> (il docente illustra buone strategie di soluzione al problema di partenza). <i>Worked examples</i> (il docente illustra buone soluzioni paradigmatiche al problema di partenza).
Applicazione	Messa alla prova delle nuove risorse/strutture, definite nella fase di Generalizzazione appena svolta, su una nuova situazione-problema.	Programmi piagetiani (applicazione delle teorie e principi estrapolati dall'esperienza ad una nuova situazione o problema). Pratica ed automazione delle nuove rappresentazioni mentali. Sviluppo di meccanismi di analogia. Pratica distribuita nel tempo.

**Tab. 7 – Come il ciclo di apprendimento esperienziale promuove la costruzione di risorse e strutture e viene incontro alle istanze di efficacia evidence-based descritte nel paragrafo 2**



È necessario sottolineare come i cinque momenti del processo formativo non definiscano una sequenza rigida ma flessibile, ossia vi possano essere momenti di sovrapposizione delle varie fasi. La Comunicazione inizia già nella fase di Esperienza, dato che gli allievi possono interagire tra di loro. L'Analisi inizia già nella fase di Comunicazione, quando il docente scrive alla lavagna la soluzione appena narrata dall'allievo nella colonna "Buone soluzioni" o nella colonna "Soluzioni discutibili". La Generalizzazione inizia già nella fase di Analisi, quando il docente suggerisce "Buone soluzioni" non emerse dagli allievi. L'Applicazione inizia già nella fase di Generalizzazione, quando gli allievi devono identificare possibili situazioni del mondo reale a cui le risorse/strutture appena definite possano essere applicate. L'Esperienza inizia già nella fase di Applicazione, quando gli allievi si trovano ad utilizzare risorse/strutture già definite ma in una situazione che ha qualche elemento di difficoltà in più, e che quindi richiede che gli allievi "ci mettano del proprio".

Il ciclo di apprendimento esperienziale va quindi visto non come una "gabbia" rigida, ma come un canovaccio per la progettazione di Attività formative in cui alternare momenti di esperienza e di concettualizzazione dell'esperienza, volte a stimolare l'esercizio di un insieme variegato di capacità degli allievi. Nel canovaccio possono ovviamente essere inserite delle varianti. Alcune Attività possono, ad esempio, iniziare direttamente con la fase di Comunicazione, se l'oggetto della narrazione degli allievi non è un'Esperienza condotta sotto lo stimolo dell'insegnante ma una loro esperienza pregressa. Sono possibili poi Attività in cui il Problema e la successiva fase di Esperienza hanno solo lo scopo di suscitare la curiosità dei ragazzi su un dato argomento (es. leggere un testo o vedere un film, e darne un'interpretazione), per poi – nella fase di Analisi – far emergere aspetti e significati da loro non presi in considerazione dai quali far partire una lezione espositiva nella fase di Generalizzazione. In questo caso, la fase di Applicazione può essere mirata allo svolgimento di un esercizio di competenza che preveda l'applicazione di quanto fornito nella lezione espositiva svolta. Possono essere concepite anche Attività in cui la fase di Comunicazione non prevede interventi strutturati di tutti i soggetti o i gruppi di lavoro ma un semplice *brainstorming*, in cui intervengono solo i soggetti che hanno una particolare Esperienza da raccontare, di cui sarà possibile isolare elementi-chiave nella fase di Analisi.

## 6. Un esempio di applicazione del ciclo di apprendimento esperienziale nella scuola primaria: la costruzione di una piramide alimentare

La tab. 8 illustra nel dettaglio i vari momenti del ciclo attraverso un esempio concreto: la progettazione e la costruzione di una piramide alimentare nella scuola primaria. L'Attività descritta è stata svolta dagli alunni della classe prima B della Scuola Primaria di Caluso (Torino) ed è stata ideata dalle insegnanti Luigina Actis Oreglia e Cristiana Praolini nell'ambito di un corso di formazione di insegnanti in servizio tenuto da chi scrive<sup>39</sup>. La fig. 2 fornisce una documentazione fotografica essenziale dei momenti salienti dell'Attività.

	<i>Cosa fa l'insegnante</i>	<i>Cosa fanno gli allievi</i>
Problema	Spiega ai bambini cos'è una piramide alimentare e poi pone il seguente problema: "Dobbiamo costruirci una da esporre alla manifestazione Scienze in piazza, per far capire a tutti come è giusto alimentarsi. Secondo voi qual è la prima cosa da fare?". Forma coppie di allievi (o gruppi di tre) in modo mirato (con un allievo più bravo che sarà il "motore" e un allievo meno bravo che sarà il "relatore") e dà ai bambini la consegna ( <i>Problema</i> ): "Progettate una piramide con una faccia sola che abbia le dimensioni giuste per poter diventare la nostra piramide alimentare e realizzatene un modellino di carta in scala ridotta".	Espongono numerose idee, ma concordano che la prima cosa da fare è fare un progetto per la piramide che dovrà essere costruita.
Esperienza	Segue i bambini durante la progettazione, rispondendo alle loro innumerevoli domande, consigliandoli ed aiutandoli ma facendo sempre in modo che siano i bambini a far emergere le proprie idee e soluzioni e non imponendo mai le sue, anche se migliori di quelle che emergono dai bambini.	Svolgono a coppie, la consegna che ha dato loro l'insegnante (fig. 2a). Nel compiere l'esperienza si consultano tra di loro e con l'insegnante e possono utilizzare materiali informativi (es. testi, dizionari, enciclopedie, manuali, siti web, ecc.).

39 Una descrizione dettagliata dell'esperienza è disponibile all'indirizzo [www.edurete.org/mat/esp.htm](http://www.edurete.org/mat/esp.htm).

<p>Comunicazione</p>	<p>Invita il relatore di ciascuna coppia a raccontare l'esperienza compiuta, descrivendo il progetto ideato, il modellino costruito e il processo messo in atto per ottenerlo. Nella discussione l'insegnante mira a far emergere l'interpretazione della consegna da parte dei bambini e le strategie che hanno adottato per risolverla, cercando per quanto possibile di valorizzare i punti di forza di ciascun progetto, per non indurre "chiusure" nei ragazzi.</p>	<p>Il relatore di ciascuna coppia narra l'esperienza compiuta ("Anche noi prima abbiamo disegnato un triangolo con la piegatura della carta, lo abbiamo messo sulla spugna dura e abbiamo ritagliato...per tenere su il triangolo abbiamo tagliato dei pezzi come i cavalletti dei quadri o i portafoto e incollati e abbiamo visto che funzionava. Per sostenere i ripiani abbiamo usato chiodi infilati nella spugna e messi alla stessa distanza, ma abbiamo dovuti girarli verso l'alto perché gli scaffali scivolavano..."), presenta il progetto (fig. 2b) e il modellino costruito (fig. 2c e 2d) ed espone il processo che ha portato proprio a quel progetto (e non ad altri), insieme alle "buone ragioni" alla base delle proprie scelte ("perché abbiamo deciso di fare così").</p> <p>Esaminano i progetti e i modellini dei compagni, li comparano con il proprio e li discutono in gruppo, guidati dall'insegnante, in modo da: a) acquisire consapevolezza del fatto che vi sono più modi per progettare una piramide alimentare; b) acquisire consapevolezza delle proprie scelte e strategie nell'affrontare la consegna.</p>
<p>Analisi</p>	<p>L'insegnante esplicita un insieme di criteri per valutare i progetti fatti dai bambini, scrivendo alla lavagna in una tabella a due colonne, già durante la fase di Comunicazione, le "Buone idee" e le "Idee discutibili" emerse dalla descrizione dei progetti e dei modellini fatta dai relatori delle coppie. Al termine della fase di Comunicazione (o durante la Comunicazione stessa se dagli allievi emergono spunti che lo richiedono) fornisce una o più "Buone idee" non emerse nella discussione.</p> <p>Sulla base dei criteri o delle idee date, chiede agli allievi di trovare i punti di forza ("in cosa il nostro progetto è buono e perché") e i punti di debolezza ("in cosa il nostro progetto non è buono e perché") dei progetti proposti. L'elenco dei punti di debolezza (definito dalla colonna "Idee discutibili") può configurare un insieme di "errori tipici" (es. non tracciare le righe diritte, sbagliare l'ampiezza degli angoli, non prendere bene le misure, non curare le simmetrie, ecc.).</p>	<p>Valutano i loro progetti e modellini sulla base dei criteri presentati e, insieme all'insegnante, ne trovano i punti di forza (es. "Ha un sostegno stabile. I ripiani hanno un cartoncino resistente che li sostiene e non si muovono.") e i punti di debolezza (es. "Il mezzo triangolo dietro però è molto grande e ingombra...").</p> <p>Riconoscono gli elementi dei loro progetti e modellini che soddisfano i criteri presentati o che sono presenti anche nelle "Buone idee".</p> <p>Esaminano gli "errori tipici" elencati e li riconoscono nei propri progetti e modellini.</p>

## VII. Apprendere dall'esperienza

Generalizzazione	<p>Sulla base di quanto emerso nella fase di Analisi, chiede agli allievi di dire quali sono secondo loro i “buoni modi” per costruire una piramide alimentare e perché questi si possono considerare “buoni modi”. I “buoni modi” possono emergere dalla sintesi delle “Buone idee” elencate alla lavagna oppure dai criteri e dai modi per adempierli.</p> <p>Se non sono emerse soluzioni ottimali, svolge una breve lezione frontale in cui illustra la soluzione ottimale (per il livello attuale degli allievi), spiegando come si dovrebbe fare per progettare e costruire una buona piramide alimentare e la collega alle “Buone idee” emerse nella discussione.</p> <p>Isola gli <i>n</i> principi-chiave da tenere sempre presenti quando si progetta e si realizza il modellino di una piramide alimentare, li scrive su un cartellone e lo appende in classe, in modo che gli allievi li abbiano sempre sott'occhio nel momento in cui dovranno applicarli.</p> <p>Invita gli allievi a trovare altre situazioni a cui sia possibile applicare le “buone” soluzioni costruite (es. costruire altri solidi che non siano necessariamente una piramide).</p>	<p>Isolano i “buoni modi” per progettare e costruire un modellino di piramide alimentare sulla base di quanto evidenziato nella fase di Analisi (es. “Secondo voi c'è un modello che vince? ...sì, forse quello del gruppo 1, è perfetto... ..no, perché non ha messo le misure... ..le misure le hanno messe i bambini del gruppo 2... ..il gruppo 5 ha trovato un modo diverso e comodo per tenere in piedi la piramide... ..il gruppo 6 ha trovato un sistema per sostenere i ripiani, con i cartoncini piegati ad elle... ..ogni gruppo ha trovato una soluzione diversa per la costruzione e non ci siamo copiati!!! ...ma allora possiamo prendere tutte le buone idee dei vari modelli per costruire la nostra piramide!”).</p> <p>In questa operazione: a) acquisiscono consapevolezza del fatto che non tutti i modi per interpretare e risolvere la consegna hanno la stessa efficacia ed efficienza (es. alcune soluzioni sono interessanti, ma il modellino di piramide non sta in piedi da solo); b) acquisiscono consapevolezza di come evitare gli errori tipici elencati; c) costruiscono con l'insegnante una guida sintetica alla costruzione di una buona piramide alimentare, che riportano su un cartellone in classe e sul quaderno, da usare ogni volta che si risolvono problemi di quella determinata famiglia (es. costruire un solido con ripiani su cui appoggiare degli oggetti).</p> <p>Cercano altre situazioni, traendole dalle loro esperienze di vita quotidiana, a cui si potrebbero applicare le “buone” soluzioni costruite (es. “Potremmo costruire allo stesso modo una libreria!”).</p>
Applicazione	<p>Propone una nuova consegna in cui gli allievi debbano dimostrare di saper applicare le “buone” soluzioni costruite.</p> <p>In questo caso la nuova consegna riguarda la realizzazione della piramide in scala 1 a 1 utilizzando il cartone ondulato, partendo dal progetto ottimale che deriva dalle buone idee di tutta la classe.</p> <p>Questa consegna dà inizio ad una nuova fase di Esperienza, quindi ad un nuovo ciclo.</p>	<p>Affrontano la nuova consegna (fig. 2e), realizzando una piramide di cartone in scala 1 a 1 (fig. 2f) e dando in tal modo dimostrazione di saper applicare le “buone” soluzioni costruite e di saperle ampliare se necessario.</p> <p>Così facendo iniziano una nuova fase di Esperienza, che li porterà a ripetere il ciclo e ad individuare i punti di debolezza del progetto (“Il cartone ondulato non va bene per costruire la piramide se dobbiamo poi appoggiarci sopra i cibi! Ci vuole il legno!”). Nascerà così un ciclo successivo in cui l'intero gruppo classe spiega al falegname come deve essere fatta la piramide e il falegname la realizza con i bambini (fig. 2g) (Esperienza), i bambini raccontano ciò che hanno visto fare dal falegname e, guidati dall'insegnante, analizzano le Buone idee che il falegname ha fornito al progetto (Analisi) e le regole da rispettare per costruire una struttura di legno senza farsi male (Generalizzazione), che potrebbero applicare in ulteriori lavori manuali (Applicazione). La piramide finita (fig. 2h) viene esposta alla manifestazione Scienze in piazza e rimane poi in classe come testimonianza dell'Attività svolta e <i>memento</i> delle regole da seguire per una buona alimentazione.</p>

**Tab. 8 – Esempio di Attività didattica basata sul ciclo di apprendimento esperienziale di Pfeiffer e Jones: “Progettiamo e costruiamo una piramide alimentare!”**

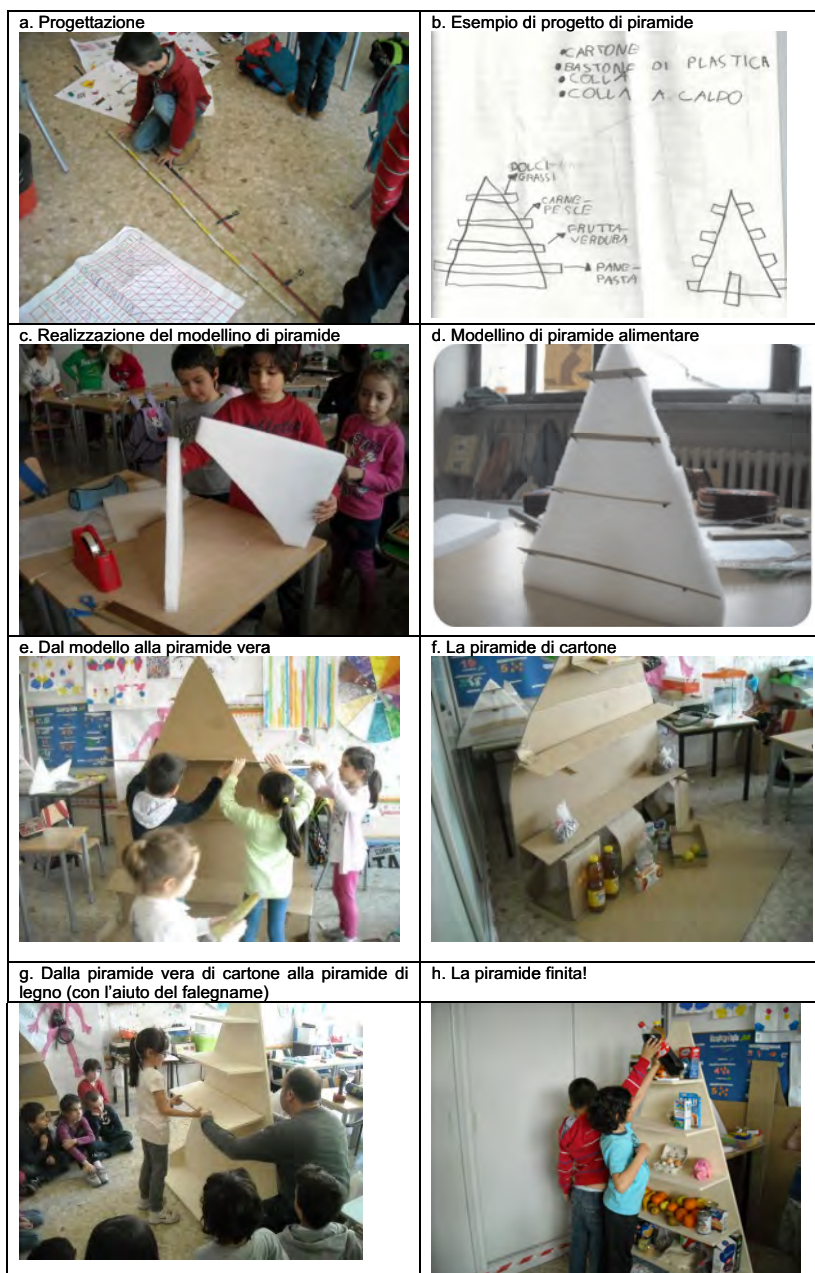


Fig. 2 – Istantanee di alcuni momenti chiave dell'Attività didattica "Progettiamo e costruiamo una piramide alimentare!"

L'Attività proposta ha sottratto tempo-scuola allo svolgimento delle attività formative previste dalle Indicazioni Nazionali? Per nulla. Nella progettazione e costruzione della piramide alimentare i bambini si sono cimentati con numeri piccoli (decine) e grandi (centinaia) per definire le dimensioni della piramide, con i concetti di bidimensionalità (rettangolo, triangolo), tridimensionalità (piramide), base, altezza, angolo, vertice, lato, simmetria, con strumenti di misura e con vari materiali (cartone, spugna dura, colla a caldo, legno, ...), con termini nuovi che hanno arricchito il loro patrimonio lessicale, con la classificazione dei cibi e le regole per una buona alimentazione, oltre ad esercitare capacità quali esprimersi oralmente e per iscritto, ascoltare gli altri e relazionarsi con essi, cooperare in gruppo in vista di un fine comune, elaborare ipotesi e congetture da controllare empiricamente, schematizzare, misurare, rappresentare oggetti e relazioni, comprendere che i problemi possono avere una pluralità di soluzioni e che alcune di queste sono migliori e altre peggiori, scegliere materiali e strategie, pianificare azioni, produrre soluzioni originali senza copiare, giustificare le scelte effettuate. Nello svolgimento dell'Attività le insegnanti hanno osservato l'emergere di intelligenze "pratiche" in allievi normalmente in difficoltà, oltre ad un coinvolgimento particolarmente attivo di un allievo con disabilità. L'elemento più evidente è che dall'Attività svolta i bambini hanno imparato un metodo, riassunto dalla regola "Prima di iniziare a realizzare qualcosa bisogna fare un progetto. Se il progetto è fatto bene, mettendo insieme le 'buone idee' di tutti, verrà bene anche la cosa che vuoi realizzare".

### 7. Conclusioni: per una didattica attiva ed efficace

L'adozione del criterio della competenza impone un netto cambiamento del modo di concepire la formazione scolastica. Per molti anni "scuola" e mondo della "vita quotidiana" sono stati percepiti come ambienti interrelati ma separati: gli allievi apprendevano a scuola i saperi che (dopo la formazione scolastica) sarebbero serviti per la loro vita quotidiana di cittadini, non solo di lavoratori. I ragazzi non avevano bisogno di sapere a cosa serviva una data nozione appresa a scuola: lo avrebbero capito "dopo", in maniera automatica, una volta acquisito un ruolo attivo nella società (di lavoratore, cittadino, marito/moglie, padre/madre). L'assunto di base su cui si reggeva il sistema era proprio questo: "se un ragazzo ha realmente compreso quanto gli è stato spiegato a scuola, automaticamente saprà applicarlo in futuro alle situazioni di vita quotidiana". Su questo assunto si poteva basare un con-

cetto di successo formativo differito nel futuro: la formazione scolastica poteva essere valutata adeguatamente solo a posteriori, a distanza di anni, quando comunque era troppo tardi per intervenire. La necessità di concepire una formazione scolastica in grado di promuovere la capacità degli studenti di dare senso alla varietà delle loro esperienze, sposta invece il focus su un concetto di successo formativo visibile già nel presente, un successo formativo strettamente legato alla capacità di apprendere dall'esperienza (scolastica e quotidiana) e di usare gli apprendimenti ottenuti per incidere fin da subito sulla propria esperienza.

La capacità di risolvere problemi mai affrontati prima non è un effetto emergente dell'accumulazione di saperi, ma il risultato di un lavoro coordinato e costante sulle strutture cognitive dei ragazzi e sulla loro capacità di costruire buone rappresentazioni a partire dalle esperienze che vivono quotidianamente. Ricerca di laboratorio e sperimentazione sul campo ci forniscono giorno per giorno un quadro sempre più dettagliato del funzionamento cognitivo umano, che insegnanti e formatori non possono ignorare. La sfida di questi anni è cercare di tradurre in pratiche didattiche efficaci ed inclusive i suggerimenti che derivano dalla ricerca, all'interno del quadro di finalità precedentemente descritte. Ed è qui che dovrebbe entrare in gioco l'esperienza degli insegnanti e la loro capacità di riflettere su di essa e migliorarla, anche alla luce dei nuovi saperi scientifici e delle nuove finalità istituzionali.

## Bibliografia

- Anderson J., *Cognitive Psychology and its Implications* (7. ed.), New York, Worth, 2009.
- Ausubel D. P., *Educazione e processi cognitivi. Guida psicologica per gli insegnanti*, Milano, FrancoAngeli, 1978.
- Calvani A., "Decision Making" nell'istruzione. "Evidence based education" e conoscenze sfidanti, ECPS Journal 3/2011, [http://www.ledonline.it/ecps-journal/allegati/ECPS-2011-3\\_Calvani.pdf](http://www.ledonline.it/ecps-journal/allegati/ECPS-2011-3_Calvani.pdf)
- Calvani A., *Principi dell'istruzione e strategie per insegnare. Per una didattica efficace*, Roma, Carocci, 2011.
- Calvani A., *Per un'istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.
- Clark R. C., *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010.
- Clark R. C., Nguyen F., Sweller J., *Efficiency in learning. Evidence-based guidelines to manage cognitive load*, San Francisco, Pfeiffer Wiley, 2006.

## VII. Apprendere dall'esperienza

- Coggi C., "La valutazione delle competenze", in Coggi C., Notti A. (a cura di), *Docimologia*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2002.
- De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux. Vol. 1*, Paris, Hachette, 2004.
- De Vecchi G., *Une banque de situations-problèmes. Tous niveaux. Vol. 2*, Paris, Hachette, 2005.
- De Vecchi G., *Un projet pour... enseigner par situations-problèmes*, Paris, Delagrave, 2007.
- De Vecchi G., Carmona-Magnaldi N., *Faire vivre de véritables situations-problèmes*, Paris, Hachette, 2002.
- Dochy F., Segers M., Van den Bossche P., Gijbels D., *Effects of problem-based learning: a meta-analysis*, *Learning and Instruction*, 13, 2003, pp. 533-568.
- Gick M. L., Holyoak K. J., *Analogical problem solving*, *Cognitive Psychology*, 12, 1980, pp. 306-355.
- Gijbels D., Van de Watering G., Dochy F., Van den Bossche P., "The relationship between students' approaches to learning and learning outcomes", *European Journal of Psychology of Education*, 20(4), 2005, pp. 327-341.
- Hattie J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.
- Le Boterf G., *De la compétence: essai sur un attracteur étrange*, Paris, Les Éditions d'Organisation, 1994.
- Le Boterf G., *Construire les compétences individuelles et collectives*, Paris, Éditions d'Organisation, 2000 (tr. it.: *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008).
- Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E., *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001.
- Miur, *Indicazioni Nazionali per il Primo ciclo di Istruzione*, Ministero dell'istruzione, 2012.
- Pfeiffer J. W., Ballew A., *Using Structured Experiences in Human Resource Development*, San Diego, University Associates, 1988.
- Pfeiffer J. W., Jones, J. E. (eds.), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, San Diego, University Associates, 1985.
- Quaglino G. P., *Fare formazione. I fondamenti della formazione e i nuovi traguardi*, Milano, Raffaello Cortina, 1985.
- Rosenshine B., "The empirical support for direct instruction", in S. Tobias, T. M. Duffy (eds.), *Constructivist instruction. Success or failure?*, London, Routledge 2009, pp. 201-220.
- Trincherò R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Trento, Erickson, 2006.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.





# VIII.

## Percorsi interattivi e partecipativi per la conoscenza dell'ambiente fisico. Partenariato scolastico per l'educazione alla sostenibilità e alla cittadinanza

di *Elena Ferrero, Matilde Mundula, Elisabetta Vio*<sup>1</sup>

### 1. Introduzione

Il presente contributo illustra un'esperienza decennale di educazione alle Scienze della Terra, condotta in partenariato con scuole di diversi paesi. Essa ha coinvolto studenti dai 6 ai 15 anni di età, in Italia, nella Repubblica di Capo Verde, in Brasile, ed è stata strutturata in un progetto formativo complesso, basato sulla partecipazione individuale a percorsi collaborativi e di peer education. Sono dunque state esplorate le componenti abiotiche del territorio, attraverso attività emotivamente significative, a partire dalle percezioni sensoriali e tenendo conto delle conoscenze spontanee pregresse degli studenti e del ruolo dell'errore nell'apprendimento.

Le attività hanno coinvolto famiglie e comunità, al fine di far acquisire una maggior consapevolezza dei rischi connessi ai processi naturali e di far riflettere sull'impatto delle attività umane nei confronti dell'equilibrio naturale.

Le strategie formative scelte e la reciprocità continua tra i ragazzi dei diversi paesi sono state la chiave per promuovere, in maniera cooperativa, l'educazione allo sviluppo sostenibile e alla cittadinanza mondiale.

Si presenteranno dunque gli obiettivi del progetto attuato nelle sue diverse fasi, le strategie e le modalità comuni di lavoro utilizzate negli anni,

1 La stesura del lavoro è opera congiunta delle autrici. In particolare Elisabetta Vio e Matilde Mundula hanno curato i paragrafi 5 e 6, che si riferiscono specificamente alle esperienze da loro svolte nella scuola.

con le diverse classi, nei paesi partner. Verranno quindi descritte le peculiarità che hanno caratterizzato i percorsi proposti e i prodotti realizzati.

Si condurrà infine un bilancio complessivo delle attività svolte e si analizzeranno le implicazioni per progetti futuri.

## 2. Il contesto e gli obiettivi del progetto

È ormai opinione comune che la diffusione della cultura, non ultima quella scientifica, favorisca un migliore tenore di vita e la capacità delle generazioni future di risolvere problemi complessi. Questo è il contesto in cui la ricerca educativa, favorendo il miglioramento dell'efficacia delle metodologie di "costruzione di conoscenza"<sup>2</sup>, dà il suo contributo alla lotta contro la povertà culturale, a sua volta strettamente legata alla povertà economica. I progetti di ricerca didattica in Scienze della Terra qui presentati si sono mossi in questo scenario.

Essi sono stati organizzati all'Università degli Studi di Torino a partire dal 2000 e sono stati inclusi in un più ampio programma di cooperazione internazionale sulla "Sicurezza alimentare e la riduzione della povertà nei paesi del Sahel e dell'Africa occidentale", sostenuto dal Settore Affari Internazionali della Regione Piemonte.

Nell'ambito di questi progetti, si è sviluppata una collaborazione con alcuni Paesi in Via di Sviluppo (PVS), finalizzata ad avviare un percorso formativo volto a perseguire i seguenti scopi: (1) potenziare il senso di responsabilità personale nei confronti dell'ambiente naturale; (2) contribuire a costruire il senso di appartenenza a una collettività globale.

Gli *obiettivi* individuati comprendono:

- il potenziamento della motivazione nei confronti delle Scienze della Terra come strumento che permette di migliorare la capacità di apprendimento, anche in situazioni di vita difficili o comunque svantaggiate;
- la comprensione dei concetti fondanti lo studio del sistema Terra, nel quale si distinguono più sottosistemi che interagiscono dinamicamente attraverso cicli di materia e flussi di energia, con tutta la loro complessità, unicità, precarietà;

2 M. Fernández-González, "Ciencias para el mundo contemporáneo, algunas reflexiones didácticas", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5, 2008, pp. 185-199; L. Mortari, *Per una pedagogia ecologica*, Milano, La Nuova Italia, 2001.

## VIII. Percorsi interattivi e partecipativi

- la comprensione degli eventi che si verificano sulla Terra, con le loro conseguenze sul territorio in termini di fragilità, di trasformazioni, di disponibilità delle risorse a scala locale e globale;
- l’acquisizione della capacità di osservare direttamente i fenomeni, di organizzare le osservazioni per confrontarle con quelle di altri, di riflettere insieme, di integrare il lavoro con informazioni e spiegazioni più approfondite;
- lo sviluppo di abilità che consentano di strutturare in rete i concetti appresi.

Le attività si sono concentrate su alcuni grandi temi tra loro interconnessi, afferenti alle Scienze della Terra o ad esse collegati. Partendo dalla risorsa “acqua”, indagata nei suoi stati fisici e nelle sue proprietà osservabili in un laboratorio scolastico, ma soprattutto nell’ambiente naturale, si è passati a rilevarne progressivamente la presenza e a riconoscere nella quotidianità i segni della sua azione, esplicita o implicita. È stata poi indagata la presenza dei “rifiuti” nel territorio, a partire dalla loro produzione, fino alla loro raccolta e gestione, per evidenziare le problematiche ambientali connesse. Infine è stato oggetto di indagine il “clima”, attraverso ricerche e riflessioni mirate a riconoscere i segnali di cambiamento e le conseguenze delle sue variazioni sulle componenti fisiche del territorio e sulle attività antropiche.

I progetti sviluppati in questi anni si sono rivelati perfettamente coerenti con i principi e le finalità espresse nel testo delle Indicazioni Nazionali per il curriculum<sup>3</sup>. Nelle prime pagine, infatti, si legge “.... La scuola è perciò investita da una domanda che comprende l’apprendimento e il saper stare al mondo”: certamente, le esperienze che gli allievi di diverse scuole italiane ed estere hanno vissuto con questi progetti di gemellaggio, conoscendo persone, ambienti, modi di vita differenti, sono andate in questa direzione e, in qualche modo, hanno influenzato il loro modo di “saper stare al mondo”. E ancora: “La scuola deve essere una comunità dove praticare le prime forme di cittadinanza responsabile e quindi deve promuovere nuove forme di partecipazione, solidarietà, reti sociali, cooperazione” è una raccomandazione che descrive lo scenario in cui si è disegnata tutta la lunga attività qui presentata.

È evidente anche la connessione tra gli scopi degli interventi qui descritti

3 MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, settembre 2012, [http://www.indicazioni-nazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioni-nazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), ultima visita giugno 2014.

e i traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria e in quella secondaria di I grado. Nei documenti ministeriali si afferma, infatti: “L’alunno sviluppa atteggiamenti di curiosità e modi di guardare il mondo che lo stimolano a cercare spiegazioni di quello che vede succedere” (5<sup>a</sup> classe della scuola primaria); “L’alunno è consapevole del ruolo della comunità umana sulla Terra, del carattere finito delle risorse e dell’ineguaglianza dell’accesso a esse, e adotta modi di vita ecologicamente responsabili” (3<sup>a</sup> classe della scuola secondaria di primo grado).

Per la scuola secondaria di II grado, con riferimento agli Assi culturali<sup>4</sup>, si legge: “Osservare, descrivere e analizzare fenomeni appartenenti alla realtà naturale e artificiale e riconoscere nelle varie forme i concetti di sistema e di complessità” (asse scientifico-tecnologico).

Infine, nel quadro di riferimento dell’OCSE PISA, a riguardo della *scientific literacy*, si dichiara: “Ogni cittadino, che voglia partecipare in modo consapevole alle decisioni sociali a carattere scientifico, deve possedere non solo una conoscenza di nozioni scientifiche fondamentali, ma acquisire capacità di usare le conoscenze per prendere decisioni circa il mondo della natura e le trasformazioni dovute all’attività umana”.

Anche il termine “competenze”, comparso nella normativa italiana nel 2007, allude ad un apprendimento non passivo, ad una scuola che fa crescere, che organizza e struttura il modo di pensare, che rende gli alunni progressivamente autonomi e con una disponibilità permanente alla ricerca, atteggiamenti necessari per affrontare nuovi compiti, nuove sfide, nuove situazioni nel corso della vita.

Per essere coerenti con queste prospettive occorre affinare metodi e pratiche didattiche e quindi non è sufficiente considerare un modello d’insegnamento puramente trasmissivo: far apprendere in modo significativo implica innanzi tutto stimolare la curiosità, qualità indispensabile alla motivazione, in special modo nell’età evolutiva degli studenti in questione. Per queste ragioni le attività di partenariato, fonte di grande interesse da parte degli studenti, sono state accolte da docenti di diverse scuole di ordini diversi e approvate dai Collegi Docenti.

4 MIUR, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell’infanzia e per il primo ciclo d’istruzione*, Decreto ministeriale n. 139, 2007, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml), ultima visita giugno 2014.

### 3. I partner del progetto

Le esperienze di cooperazione di cui si rende conto in questo contributo si sono sviluppate a partire dal 2000. Esse hanno coinvolto allievi, insegnanti e ricercatori appartenenti a diverse comunità in Italia, a Capo Verde e in Brasile, che sono stati così protagonisti di un'esperienza di cooperazione che si è svolta attivando nelle scuole percorsi di studio e ricerca sull'ambiente naturale del proprio Paese.

I promotori della ricerca e i capofila di progetti di cooperazione sono stati il Dipartimento di Scienze della Terra e il CISAO (Centro Interdipartimentale di Ricerca e Cooperazione Tecnico Scientifica con i Paesi del Sahel e dell'Africa Occidentale) dell'Università degli Studi di Torino.

Sono state coinvolte, nei diversi anni, alcune scuole primarie e secondarie della Repubblica di Capo Verde (nelle isole di Santiago, Fogo e S. Vicente) e il Centro Educativo «C. Novarese» di Salvador de Bahia in Brasile.

Analogamente si sono attivate alcune scuole primarie e secondarie del Piemonte: per la parte qui riferita l'Istituto Comprensivo di Airasca (TO), l'Istituto Tecnico "Fermi" di Ciriè (TO), la Scuola Primaria Anna Frank di Torino.

Docenti di varie discipline hanno partecipato al partenariato. In genere i coordinatori sono stati insegnanti di materie scientifiche (in particolare Scienze della Terra, Scienze della Vita, Geografia), con la collaborazione di colleghi diversi, titolari dei seguenti insegnamenti: Information Communication Technology (ICT), Lettere, Lingue straniere, Cittadinanza e Costituzione, Diritto ed Economia, Arte e Design.

### 4. Modalità di lavoro

Per realizzare il progetto, si è pianificato un cammino che presupponeva di esplorare le componenti fisiche della Terra attraverso l'esperienza personale, operando con una certa libertà e indipendenza dai piani di lavoro proposti nei libri di testo, presupponendo che in questo modo gli studenti sarebbero giunti a considerare il Pianeta come la casa cui tutti appartengono, non come un "mondo estraneo" da studiare, ma come un contesto che si è interessati a conoscere perché se ne fa parte. Contemporaneamente gli allievi si sono aperti alla comprensione di alcuni dei concetti più importanti delle Scienze della Terra.

Partendo da attività di osservazione spontanea ogni studente ha potuto scoprire ed esprimere la sua individualità, senza essere limitato e condizionato dal timore della valutazione.

La metodologia ha dato priorità al lavoro di gruppo cooperativo, a volte organizzato in attività di peer education, assegnando all'educatore il ruolo di regolatore e guida nel processo di osservazione, analisi e interpretazione dei dati raccolti dagli studenti. L'educatore ha avuto anche il compito di incoraggiare e valorizzare gli alunni nel loro lavoro, contribuendo per questo in modo significativo a prevenire l'abbandono scolastico, rischio altissimo nelle zone socialmente ed economicamente deprivate.

Le diverse esperienze hanno confermato che questa metodologia può essere applicata dalla scuola primaria alle scuole secondarie in tutti i contesti italiani ed esteri, e si è mostrata efficace anche in ambienti interessati da particolari problemi socio-economici<sup>5</sup>. Le strategie d'insegnamento descritte sono state applicate ai punti focali esplicitati di seguito.

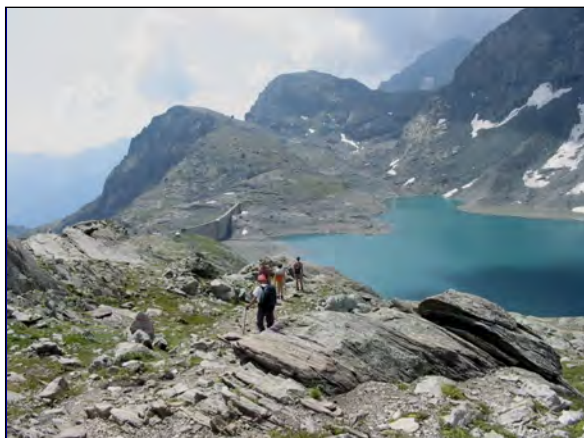
#### 4.1 *La scoperta del territorio*

Durante tutte le esperienze educative il singolo allievo è stato considerato nella sua globalità, cercando di incoraggiare l'integrazione delle aree cognitive, affettive e psicomotorie. Il contatto reale e concreto con l'ambiente, naturale e antropizzato, realizzato durante le escursioni sul campo, ha prodotto negli allievi una varietà di stimoli, sensazioni ed emozioni quasi impensabile a priori.

Lo studente ha osservato direttamente un territorio a lui familiare, ha manipolato oggetti e materiali che appartengono alla quotidianità, collocati nell'ambiente naturale, ha sviluppato la capacità di inferire spiegazioni e/o soluzioni, partendo dall'osservazione e raccolta di dati originali e simulando un processo di ricerca sperimentale (Figg. 1,2)<sup>6</sup>. Questa pratica ha contribuito all'identificazione da parte degli allievi dei vari ostacoli cognitivi, fatto che ne facilita il superamento, con l'aiuto di varie strategie d'insegnamento.

5 J. Osborne, J. Dillon, *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation*, London, The Nuffield Foundation, 2008.

6 La figura 1 illustra le osservazioni sul campo degli studenti delle scuole superiori di Cirié: diga e serbatoio del Lago della Rossa nelle Alpi occidentali italiane; la figura 2 rappresenta gli studenti delle scuole superiori durante la gita al Barragem de Poilão, principale bacino idrico nell'isola di Santiago.



**Fig. 1 – Esempio di gestione delle risorse idriche**



**Fig. 2 – Il principale serbatoio idrico di Capo Verde**

#### *4.2 Le attività di manipolazione in laboratorio*

Le esperienze di laboratorio sono state eseguite su campioni di materiali naturali con cui si può venire a contatto nella vita quotidiana, oppure attraverso l'osservazione di immagini di ambienti ben noti agli studenti, con lo scopo di farli riflettere sulla stretta relazione tra le risorse naturali e materiali che normalmente usano. Particolare importanza è stata data a un approccio pratico sensoriale, al fine di aumentare la curiosità degli studenti e



di sviluppare il loro senso di scoperta<sup>7</sup>. Non si è mai rinunciato a stimolare la meta-riflessione attraverso lavori singoli o di gruppo, svolti per favorire la condivisione di esperienze, la socializzazione dei compiti, e la comunicazione dei risultati (sia tra i singoli individui, sia tra i gruppi). Questa fase di riflessione, finalizzata a promuovere la consapevolezza dei problemi ambientali e sociali connessi allo sfruttamento delle risorse naturali, ha permesso agli studenti di confrontare le esperienze personali, di condividere pensieri e sensazioni individuali, realizzando insieme quel collegamento tra il “nuovo” e il “conosciuto” che costituisce la tappa di integrazione delle nuove conoscenze (Figg. 3, 4)<sup>8</sup>.



**Fig. 3 – Preparazione della mostra**



**Fig. 4 – Lavori di gruppo**

7 H. Niedderer, D. Psillos, “Issues and Questions Regarding the Effectiveness of Labwork”, in H. Niedderer, D. Psillos (eds.), *Teaching and Learning in the Science Laboratory*, New York, Kluwer Academic Publisher, 2002.

8 La figura 3 rappresenta gli studenti delle scuole primarie e secondarie italiane mentre

Alcune classi hanno utilizzato anche software di gioco e ipertesti didattici, affiancandoli o sostituendoli al lavoro pratico di laboratorio e alla scoperta sul campo della realtà territoriale; in questo modo gli allievi hanno scoperto ed esplorato anche il cosiddetto *visual material*. Grazie alla struttura tipicamente a rete del prodotto multimediale è stato possibile consentire a ognuno di seguire liberi percorsi personali.

### 5. Scienze della Terra per l'educazione alla cittadinanza: peculiarità dei singoli interventi

Il progetto comprendeva due partenariati specifici, basati su un modello sperimentato per oltre 10 anni e progressivamente migliorato da tutti gli attori (ricercatori, docenti e studenti), grazie ai quali è possibile dire che questo lungo percorso di ricerca-azione<sup>9</sup> è stato coronato dal successo sperato. I due partenariati hanno condiviso obiettivi e metodologie comuni, ma hanno sviluppato le loro peculiarità, che emergeranno nei paragrafi seguenti<sup>10</sup>.

#### 5.1 Il partenariato con Capo Verde

Il partenariato si è inserito in un percorso di collaborazione tra l'Università di Torino, la Regione Piemonte e la Repubblica di Capo Verde all'interno dei programmi per la ricerca scientifica applicata finanziati dal C.I.P.E. (Comitato Interministeriale per la Programmazione Economica) nel 2004.

Negli ultimi anni la nazione di Capo Verde, nonostante le evidenti difficoltà economiche e sociali, è stata presa come modello di sviluppo rispetto ad altri Paesi dell'Africa occidentale, perché fornisce ai suoi cittadini buoni

- preparano una mostra per raccontare i risultati delle loro ricerche alla comunità; la figura 4 mostra come i piccoli lavori di gruppo in classe siano un'opportunità per un'intensa partecipazione individuale alla costruzione della conoscenza e lo scambio d'idee
- 9 J. Elliot, A. Giordan, C. Scurati, *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
  - 10 E. Ferrero, A. Calvo, G. Mortara, M. Mundula, E. Vio, "Interactive and participative paths for the knowledge of the physical environment. School partnership for education to sustainability and citizenship training", *Proceedings del 7° WEEC, Congresso Mondiale dell'educazione Ambientale*, Marrakesh, 2013.

servizi sociali, inclusa la sanità e l'istruzione pubblica. La ricerca educativa ha trovato all'interno di questo contesto un tessuto culturale pronto a integrare con successo nel percorso scolastico questioni localmente considerate pressanti, come un migliore ed equo accesso al cibo e la diffusione di condizioni sanitarie soddisfacenti. Questi traguardi non sono disgiunti dalla diffusione della cultura e in particolare dalla consapevolezza delle problematiche ambientali.

Si sono pertanto sviluppati – per oltre una decina d'anni – percorsi di ricerca sulla percezione delle caratteristiche dell'ambiente fisico, sul riconoscimento della sua fragilità e del rischio geologico, sulla precarietà delle risorse e della loro gestione. L'attività ha messo in relazione di partenariato le classi attraverso un programma di conoscenza reciproca, a cui è seguito un percorso di approccio ai problemi locali dell'ambiente naturale svolto nelle singole sedi scolastiche, accrescendo progressivamente uno scambio di informazioni e di materiali sempre più ricco e condiviso. Plichi di elaborati scritti, diagrammi, poster, foto, disegni, relazioni hanno viaggiato con la collaborazione di numerosi volontari impegnati in attività di cooperazione, mentre solo negli ultimi anni è stato possibile attivare occasionalmente scambi via Web. Il materiale condiviso, oltre a dare concretezza al partenariato, ha permesso di esaminare e confrontare gli elaborati e di svolgere ricerche didattiche sulle rappresentazioni mentali degli studenti e sui principali ostacoli concettuali legati alla percezione dell'ambiente fisico e del paesaggio<sup>11</sup>.

In questo ambito è stata indagata la percezione di alcuni fenomeni legati ai processi dinamici della Terra, come le eruzioni vulcaniche, i terremoti e gli eventi alluvionali, eventi non rari sia a Capo Verde sia in Italia<sup>12</sup>. Poiché

11 E. Ferrero, E. Molinaro, G. Mortara, "Développer la conscience de l'environnement en communiquant avec les enfants. Une expérience d'échanges/de jumelage entre le Piémont et le Cap-Vert, in S. Kouyaté, A.K. Coulibaly, A. Traoré, S. Diarra, A. Calvo, D. Bosco (éds.), *Atti - 3° Colloque inter universitaire du réseau "Turin-Sahel": Décentralisation, organisations endogènes, ressources environnementales, technologies appropriées*, Bamako (Mali), 2006, pp. 238-247.

12 E. Ferrero, D. Gimigliano, *Le concezioni spontanee nelle Scienze della Terra. Vulcani, terremoti ed alluvioni visti dagli allievi della scuola primaria e secondaria*, Torino, Regione Piemonte, 2007; E. Ferrero, A. Cappa, P. Lovesio, R. Prando, "Pesquisa sobre a percepção do ambiente físico e das suas mudanças nos alunos das escolas do Piemonte (Itália) e de Cabo Verde", in J. Medina, B.V. Aguado, J. Praia, L. Marques (eds.), *Livro de actas - Simpósio Iberico do Ensino da Geologia*, Aveiro, Universidade de Aveiro, 2006, pp. 527-532; E. Ferrero, D. Gimigliano, G. Mortara, "Perception des risques géologiques à travers un

## VIII. Percorsi interattivi e partecipativi

questi fenomeni hanno un forte impatto economico e sociale sulle comunità, si è lavorato per aumentare conoscenza e consapevolezza, al fine di influenzare le nuove generazioni, e di conseguenza il resto della popolazione, a esercitare scelte più consapevoli e rispettose dei processi naturali della Terra.

Nella seconda fase del progetto, l'attenzione si è concentrata sulla gestione delle risorse e si sono realizzati due gemellaggi: uno ha connesso l'Istituto Tecnico Fermi di Cirié (TO) con l'Istituto superiore Pedro Gomes di Praia e l'Istituto superiore Teixeira de Sousa di S. Filipe di Fogo, l'altro si è svolto tra l'Istituto Comprensivo di Airasca (TO) e la Scuola Primaria Lavadouro di Praia.

Nel *gemellaggio Cirié – Capo Verde*, gli studenti sono stati coinvolti in un'indagine sulla gestione pubblica e privata dell'acqua nel loro Paese. È stata condotta un'inchiesta sulle azioni realizzate dalle amministrazioni comunali responsabili dell'area in cui è situata ciascuna scuola, sulle iniziative mirate a gestire l'approvvigionamento idrico, a difendere l'acqua dall'inquinamento antropico e dagli effetti dell'abbandono dei rifiuti; la ricerca ha anche individuato gli atti istituzionali destinati a proteggere l'ambiente naturale.

Lo stimolo di partenza di questo lavoro è stato la “Carta della Terra”, una dichiarazione di principi etici fondamentali per la costruzione di una società globale giusta, sostenibile e pacifica nel 21° secolo, documento approvato presso l'UNESCO a Parigi nel 2000<sup>13</sup>. Dopo un dibattito su alcuni dei 16 principi interdipendenti, in base ai quali devono essere guidate e valutate le condotte di tutti per un modo di vita sostenibile, è seguita un'analisi del documento, e gli studenti hanno affrontato i suoi temi generali, valutando in modo analitico quali indicazioni fossero effettivamente realizzate in sede locale e con quali modalità. Il lavoro è stato completato da un mini workshop dedicato a presentare il cambiamento climatico globale e a riconoscerne gli indizi e i segnali diversi, significativi per ciascuno dei Paesi partner.

Ogni fase di lavoro ha richiesto una partecipazione attiva dei ragazzi nel

parcours interculturel. Jumelage entre les écoles du Piémont (Italie) et de la République du Cap-Vert”, *Actes - 4e Colloque inter universitaire du réseau “Turin-Sahel”*, Niamey, 2008; A. Magagna, E. Ferrero, C. Giannatempo, “Interactive activities to stimulate debate and critical thinking about issues related to Earth sciences and sustainable development”, *Annals of Geophysics*, 55, n.3, 2012, pp. 453-460, doi: 10.4401/ag-5625.

13 Commissione della Carta della Terra, *Iniziativa della Carta della Terra*, 2000, <http://www.cartadellaterra.it>, ultima visita giugno 2014.

processo d'insegnamento - apprendimento (lavoro sul campo, identificazione e scelta delle fonti, lavoro di squadra autogestito, condivisione dei prodotti finali e valutazione, e costruzione di una partnership con nuovi amici), mentre si produceva come conseguenza un coinvolgimento emotivo che non è mai venuto meno durante l'esperienza e che ha sostenuto tutta l'attività.

Nel *gemellaggio Airasca-Praia* sono state coinvolte classi 4<sup>^</sup> e 5<sup>^</sup> della scuola primaria e due classi 1<sup>^</sup> della scuola secondaria di I grado. Anche in questo caso, gli argomenti trattati sono stati la disponibilità e la gestione dell'acqua e i problemi connessi allo smaltimento e al riciclaggio dei rifiuti.

Sul territorio del proprio paese gli allievi hanno osservato gli ambienti in cui fosse riconoscibile la presenza e l'azione dell'acqua, hanno fotografato e disegnato i corsi d'acqua e le risorgive presenti.

Le classi della scuola primaria hanno approfondito temi di storia con ricerche sull'importanza dell'acqua nello sviluppo di civiltà antiche e hanno abbinato attività di lingua italiana, leggendo racconti e ideando poesie.

La scuola secondaria di I grado ha invece approfondito lo studio delle proprietà fisiche e chimiche dell'acqua, con lezioni in peer education insieme alle classi del Liceo Scientifico di Pinerolo (TO). Insieme ai compagni del liceo, sono stati costruiti semplici dispositivi adatti a condurre alcuni esperimenti con l'acqua, che sono poi stati esposti in una mostra.

Sul tema della raccolta e del riutilizzo dei rifiuti si sono svolte piccole indagini sulla raccolta differenziata nel territorio, i cui esiti sono stati illustrati agli abitanti del paese per mettere in evidenza l'importanza della questione.

Tutto il materiale è stato disegnato, fotografato e inviato alle scuole di Capo Verde, ricevendo in cambio i loro disegni e fotografie, nonché una presentazione molto interessante sulla grave epidemia di febbre Dengue che si era verificata nei mesi precedenti e sulle strategie difensive per combattere la diffusione della zanzara (vettore della malattia), a cui gli allievi avevano attivamente partecipato<sup>14</sup>.

14 M. Viale, E. Ferrero, "Spread of endemic disease and global change in an educational project: proposition of relationships developed in a twin partnership", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 439-444, doi: 10.4401/ag-5531.

### 5.2 Il partenariato con Salvador de Bahia: il Progetto Fenix

Il Progetto Fenix è nato come programma d'insegnamento laboratoriale per il potenziamento cognitivo e la motivazione degli alunni in difficoltà ed è stato sostenuto dall'Università degli Studi di Torino e dalla Fondazione CRT<sup>15</sup>.

Nell'anno scolastico 2009/2010 il progetto ha coinvolto più di 250 studenti provenienti da scuole italiane (Torino e Airasca), una scuola di Praia (Capo Verde) e una scuola di un quartiere deprivato a Salvador de Bahia (Brasile). Il progetto si è rivelato adatto alla popolazione scolastica coinvolta in tutti e tre Paesi in cui è stato attivato, con "aggiustamenti" dovuti alle caratteristiche peculiari di ogni scuola e all'età degli studenti.

In Brasile, infatti, le classi comprendono fino a 35-40 studenti, la cui presenza a scuola è discontinua; in Italia, con classi di 20-30 alunni e a Capo Verde, con classi di 25-40, gli studenti frequentano invece regolarmente la scuola. Le diverse situazioni, dunque, hanno richiesto cambiamenti nel percorso, per proporre un approccio più adatto a motivare gli studenti e garantire l'efficacia del lavoro (Fig. 5)<sup>16</sup>.



**Fig. 5 – Una classe di scuola elementare a Capo Verde**

15 C. Coggi (a cura di), *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il progetto Fenix*, Milano, FrancoAngeli, 2009; D. Di Rocco, E. Ferrero, M. Morando, E. Vio, "La funzione integratrice delle Scienze della Natura: operare tra reale e virtuale per motivare all'attenzione e all'apprendimento in contesti educativi difficili", in C. Coggi, (a cura di), *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 425-461.

16 La figura 5 mostra un ambiente affettuoso e tranquillo in una classe di scuola elemen-

Partendo dal tema “*Acqua*”, il progetto ha coinvolto vari argomenti di Scienze della Terra. Il percorso ha focalizzato l’attenzione sulla presenza dell’acqua nel territorio, sui processi di trasformazione dovuti alla sua azione, gli effetti positivi e negativi delle attività umane nella gestione della risorsa e ha reso evidente i rischi che ne possono essere collegati.

Gli insegnanti hanno stimolato gli studenti in modi diversi, proponendo sia attività individuali che lavoro di gruppo e introducendo la possibilità di utilizzare mezzi tecnologici, utili non solo per la valutazione del percorso, ma anche in altri momenti di apprendimento. Numerosi siti Web sono stati, infatti, selezionati per trovare giochi, successivamente adattati non per proporre esercizi di destrezza, ma per stimolare e/o facilitare l’apprendimento, e talvolta per verificare le diverse conoscenze e abilità acquisite.

## 6. La valutazione degli interventi condotti

All’interno del progetto, la valutazione ha analizzato soprattutto la qualità della partecipazione alle attività, la relazione degli alunni con i compagni e con gli insegnanti, i cambiamenti nello stile di vita dei ragazzi, lasciando per un momento successivo la valutazione degli apprendimenti, allo scopo di non interrompere il processo di coinvolgimento dei ragazzi nella partecipazione a queste attività di partenariato. Infatti il lavoro si è proiettato in una dimensione molto più ampia di quella “familiare” alle classi e il far conoscere al partner gemello che si trova in un altro continente, l’ambiente naturale in cui si vive attraverso i propri elaborati, ha prodotto un atteggiamento altamente motivato nell’affrontare ogni compito (Figg. 6, 7)<sup>17</sup>.

tare in Capo Verde, grazie all’atteggiamento di ascolto e di attenzione degli insegnanti nei riguardi del singolo alunno.

17 La figura 6 mostra le osservazioni sulla morfologia del territorio all’interno dell’isola di Fogo, Capo Verde, sulle pendici del vulcano attivo. Insegnanti e studenti condividono sensazioni, risultati e sentimenti; la figura 7 illustra la raccolta di dati nel letto di un fiume del Piemonte, l’osservazione dei sedimenti e della vegetazione sulle sponde. Immagini, disegni e descrizioni saranno scambiati con i partner.

## VIII. Percorsi interattivi e partecipativi



Fig. 6 – Osservazione del territorio



Fig. 7 – La raccolta di dati nel letto di un fiume

Condividere con i partner le esperienze di esplorazione e conoscenza del proprio ambiente locale, con i suoi aspetti peculiari e i problemi di gestione, ha consentito agli allievi di diventare consapevoli del proprio ruolo di cittadini, di sentirsi “uguali” e, di conseguenza, di poter agire consapevolmente e con pari dignità, pur appartenendo a diverse situazioni sociali e culturali. La partecipazione è stata attiva anche da parte degli allievi meno motivati, così come da quelli con difficoltà di apprendimento: l'impostazione ha sicuramente portato tutti a esprimersi più liberamente, a sentirsi meno ansiosi, a manifestare una maggiore sicurezza e fiducia in se stessi.

Per quanto riguarda la *valutazione della partecipazione*, i docenti e gli allievi hanno sempre dimostrato un atteggiamento interessato e propositivo; ad



esempio la preparazione delle schede per gli allievi è stata motivo di confronto e di reciproca conoscenza tra i docenti e la partecipazione degli allievi nello svolgere gli elaborati è stata attiva e gioiosa. Si è notato in tutti un grande interesse a conoscersi, a capirsi nonostante l'ostacolo della differenza linguistica, a scoprire le caratteristiche degli ambienti dei partner e i problemi in essi presenti.

Gli alunni hanno preso coscienza "dell'esistenza di un mondo diverso dal loro" non attraverso l'uso passivo e spesso poco coinvolgente del libro di testo, ma attraverso la comunicazione tra persone che vivono in realtà diverse. Nello stesso momento, gli allievi hanno appreso "l'esistenza di altri", cioè che nel mondo vivono altri ragazzi, in situazioni e con problemi diversi, di cui si è acquisita consapevolezza con la condivisione tra pari. Questa constatazione, esperita in prima persona, ha portato i giovani a porsi degli interrogativi anche sul proprio ambiente e modo di vita.

I collegamenti via Skype e la webcam hanno permesso un incontro virtuale tra classi lontane, uno scambio di domande e sorrisi, producendo una grande emozione e soddisfazione reciproca (Fig. 8)<sup>18</sup>. Questo evento si è rivelato essere davvero molto significativo e avvincente. L'esperienza conferma quanto sarebbe opportuno rafforzare ulteriormente i contatti tra scuole di diversi Paesi, lingue e culture, al fine di dare maggiore rilievo al coinvolgimento di allievi e insegnanti, che in questo modo può ulteriormente rinforzarsi.



**Fig. 8 – Gli studenti di Airasca e Bahia in collegamento Skype**

18 La figura 8 illustra un collegamento Skype tra studenti italiani e i partner brasiliani. La comunicazione è stata facilitata dalla presenza di un mediatore linguistico in ogni classe, ad Airasca un allievo di famiglia brasiliana e, a Salvador de Bahia, una studentessa italiana in stage per la tesi di laurea.

## VIII. Percorsi interattivi e partecipativi

Per quanto riguarda la *valutazione degli apprendimenti* si è pensato di preparare prove comuni per tutti i partecipanti, ma poiché talvolta i ragazzi appartenevano a scuole di livello diverso ed erano seguiti da docenti di materie differenti, non si è voluto determinare un'unica prova e tanto meno un unico protocollo di valutazione degli apprendimenti specifici. Si è scelto quindi di prendere in esame alcuni dei materiali elaborati dagli allievi, che sono stati valutati dai docenti e scambiati tra i partner per rilevare le criticità e per rendersi conto delle differenze e degli ostacoli incontrati nei diversi Paesi.

Provando a fare un *bilancio complessivo* delle attività svolte, si rileva che questo percorso di apprendimento è stato particolarmente difficile da gestire in classi numerose e in contesti culturali che non hanno la consuetudine di stimolare o di consentire l'espressione spontanea dei singoli individui.

Per tale motivo sarebbe particolarmente importante in futuro avere opportunità di formare gli insegnanti all'utilizzo di strategie di apprendimento partecipativo e cooperativo. In questo modo essi potrebbero concentrarsi su alcuni aspetti del loro ruolo che non sono sempre sufficientemente valutati nella comunità scolastica, come stimolare l'attenzione e la curiosità degli studenti, motivarli ad affrontare l'impegnativo lavoro dell'apprendimento, adottare quanto più spesso possibile le attività manipolative, cercando il contatto diretto con le situazioni reali (Figg. 9, 10)<sup>19</sup>.



**Fig. 9 – Lavori di gruppo a Capo Verde**

<sup>19</sup> La figura 9 mostra il lavoro di gruppo in una classe di scuola primaria di Praia, Capo Verde; la figura 10 gli alunni di scuola primaria del Piemonte impegnati in attività di manipolazione relative all'educazione scientifica.



**Fig. 10 – Attività di educazione scientifica**

Inoltre agire in partenariato si è dimostrato un valore aggiunto per sviluppare la solidarietà, nonostante le difficoltà di comunicazione, i ritardi nello scambio di materiali, i diversi calendari scolastici e i diversi fusi orari, la scarsa disponibilità di computer con la connessione ad Internet. A queste difficoltà tecniche e organizzative si sono contrapposti i positivi aspetti affettivi della conoscenza degli altri, il piacere di comunicare con persone lontane fisicamente, ma vicine nella mente e nel cuore.

Lo testimonia non solo l'emozione negli occhi dei ragazzi durante il collegamento Skype tra l'Italia e il Brasile (Fig. 8), come pure quanto scritto nel grande cuore inviato dai bambini di Praia, Capo Verde, a quelli di Airasca (TO) e la loro gioia nel mostrare i loro disegni pubblicati (Fig. 11,12)<sup>20</sup>: “È con molta soddisfazione e allegria che attraverso questo gesto simbolico esprimo il mio ringraziamento per tutto quello che la vostra scuola ci ha offerto e insegnato. Mi è piaciuto molto il nostro gemellaggio. Ho appreso molto e spero di aver insegnato molto. Un bacio e un abbraccio, l'alunna M. L.”.

<sup>20</sup> La figura 11 illustra un messaggio di congedo di un'allieva di scuola primaria di Praia inviato ai partner italiani; nella figura 12 gli alunni della scuola primaria Lavadouro (Praia) mostrano con orgoglio i propri disegni, analizzati e confrontati con i disegni dei partner, pubblicati in un volume dedicato all'esperienza di gemellaggio.



Fig.11 – Lettera di congedo da Praia



Fig.12 – I disegni finali dei bambini di Praia

## 7. Diffusione dei risultati e dei prodotti

Nel corso delle attività condotte, sono stati predisposti strumenti didattici specifici, come manifesti, volantini, opuscoli, guide, per integrare e supportare il percorso formativo, per mostrare agli studenti i risultati e lo sviluppo delle proprie attività (Fig.12), per diffondere l'esperienza in altre scuole e in altri Paesi e, infine, per presentare alla comunità scientifica i risultati delle ricerche effettuate<sup>21</sup>.

21 A. Calvo, S. Capuano, E. Ferrero, "La percezione delle risorse e dell'ambiente nel tempo e negli anziani di Capo Verde: risultati di alcune indagini", XIV Convegno Nazionale

Un esempio di questo lavoro è la raccolta delle interviste condotte con agricoltori, pescatori, piccoli produttori e trasformatori di alimenti, nonché con funzionari di enti locali di Capo Verde<sup>22</sup>. L'indagine ha analizzato l'impatto delle attività antropiche nella zona, focalizzando l'attenzione sull'uso delle risorse e sulla gestione dei rifiuti; essa ha stimolato ogni protagonista a osservare con nuovi occhi la situazione locale, a considerare come essa potrebbe essere migliorata e a individuare il ruolo che il singolo individuo può giocare in questo processo di cambiamento. Dalle interviste sono emersi problemi, esigenze e disagi, ma anche la consapevolezza che qualcosa è cambiato nel tempo; sono state raccolte ulteriori testimonianze – soprattutto prodotte dagli anziani – che hanno permesso di evidenziare ciò che può essere chiamato la “memoria ambientale” degli abitanti di Capo Verde.

I risultati sono stati proposti alle scuole per realizzare un confronto con il passato del proprio Paese e sviluppare una riflessione sulla propria “identità profonda”. Per sintetizzare dati molto eterogenei sono state organizzate schede tematiche che offrono una panoramica delle informazioni raccolte con le interviste. Le schede sono abbastanza indipendenti e possono essere usate senza un ordine prefissato, sono pertanto uno strumento didattico facile da utilizzare a livelli scolastici diversi, anche con studenti che a volte presentano un'attenzione discontinua e riescono ad applicarsi solo per tempi brevi. Dopo aver riconosciuto le peculiarità culturali delle persone anziane, aver riflettuto sui loro costumi, essere diventati consapevoli delle loro abitudini “sostenibili”, gli studenti hanno approfondito le caratteristiche dei processi naturali in relazione con le attività umane, hanno acquisito consapevolezza critica delle conseguenze delle nostre azioni nell'ambiente, hanno compreso che la memoria degli eventi e delle abitudini del passato costituisce “continuità” nel presente e nel futuro e suggerisce azioni sostenibili.

*Interdisciplinare: 'Il backstage del mosaico paesistico-culturale: invisibile, inaccessibile, inesistente'*, Gorizia, 2009; A. Calvo, S. Capuano, E. Ferrero, G. Mortara, “Aspects de la gestion des déchets dans quelques municipalités du Cap Vert”, in *Actes du 5e Colloque Interunivers, Turin-Sahel*, Bobo-Dioulasso, 2009, pp. 187-203; E. Ferrero, D. Di Rocco, A. Calvo, S. Capuano, G. Mortara, “La perception du concept de déchet en lien avec les dynamiques des systèmes naturels. Un parcours didactique dans l'enseignement obligatoire du Piémont et du Cap-Vert”, *5e Colloque International du Réseau Turin – Sahel. Résumés des Communications*, Bobo-Dioulasso 2009, p. 11; E. Ferrero, A. Magagna, M. Morando, A.C. Ranzenigo, A. Ruggiero, “Preparation of geothematic exhibitions as an educational tool to sustainable development and as an opportunity for didactic research”, *Geitalia 2009 VII Forum Italiano di Scienze della Terra*, Rimini, *Epitome*, 3, 2009, pp. 354-355.

22 A. Calvo, E. Ferrero, S. Capuano, G. Mortara, *Coltivo, pescò, produco e vivo a Capo Verde*, Bra, Comuneceazione snc, 2011, pp. 1-17.

### 8. Conclusioni

La finalità principale di entrambi i percorsi è stata quella di avviare un programma educativo in partenariato con i Paesi in Via di Sviluppo (PVS), affrontando alcuni concetti di base che caratterizzano le Scienze della Terra. Gli interventi hanno coinvolto studenti e docenti di diverse comunità in un processo educativo che comprende aspetti affettivi, percettivi e cognitivi, i quali strutturano una conoscenza condivisa, legata all'ambiente naturale<sup>23</sup>.

Il gemellaggio si è rivelato essere un valore aggiunto molto significativo, creando una situazione didattica in cui sono prevalsi gli aspetti emozionali della conoscenza che hanno sviluppato nei partner, studenti e insegnanti, un incremento del piacere di apprendere, specialmente al fine di migliorare la comunicazione; la crescente curiosità per “gli altri” (persone e luoghi) ha migliorato la percezione delle differenze e della distanza e l'interesse per situazioni insolite.

Sono da segnalare alcune difficoltà persistenti, in particolare quelle connesse alla comunicazione, come i periodi intermittenti di “silenzio”, il difficoltoso scambio di materiali, i diversi calendari scolastici, il fuso orario, la limitata disponibilità di PC e di connessione a Internet.

Si può tuttavia osservare che gli aspetti positivi e negativi dell'esperienza hanno contribuito a rendere più efficace la formazione alla cittadinanza: gli studenti dovevano imparare ad aspettare e dovevano accogliere con rispetto i diversi modi e le diverse condizioni in cui i partner stavano agendo.

Gli esempi descritti illustrano le metodologie e le strategie didattiche applicate al fine di:

- aumentare la consapevolezza individuale e collettiva di tutti gli attori (insegnanti, studenti, famiglie, comunità) rispetto all'interferenza dell'uomo sui sistemi naturali, comprese le risorse primarie e il patrimonio geologico;
- formare i professionisti dell'educazione e della comunicazione, gli esperti di Geoscienze – in questo caso gli insegnanti coinvolti – in modo che agiscano in accordo con i principi della Geoetica<sup>24</sup>.

Gli esiti rilevati consentono di affermare che, dal punto di vista relazio-

23 H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli, 1987.

24 S. Peppoloni, G. Di Capua, “Geoethics and geological culture: awareness, responsibility and challenges”, *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 335-341, doi: 10.4401/ag-6099.

nale tutti i partecipanti si sono impegnati nell'affrontare la complessità dei problemi incontrati durante l'esperienza e hanno acquisito maggior fiducia in se stessi.

Dal punto di vista didattico-metodologico si è constatato che alcune difficoltà concettuali non vengono superate attraverso l'istruzione scolastica formale, e riemergono, con varie frequenze, a tutti i livelli di età. La meta-riflessione e la discussione di gruppo costituiscono importanti opportunità d'insegnamento-apprendimento per insegnanti e studenti per individuare le lacune, gli errori, i pregiudizi e i malintesi.

In una società cosmopolita, in cui aumentano sia lo scambio di risorse umane che l'uso e lo sfruttamento delle risorse naturali, è molto significativo e importante che i giovani possano acquisire nel loro percorso formativo gli elementi fondamentali di conoscenza e accettazione delle diverse realtà sociali e naturali, poiché tale competenza può assicurare in futuro una migliore possibilità d'integrazione e cooperazione internazionale, essenziale per una dignitosa ed equa sopravvivenza della comunità umana.

## Ringraziamenti

*Si esprime gratitudine a tutti gli studenti e gli insegnanti che hanno partecipato ai progetti, al Museo Civico Craveri e al Comune di Bra (Italia) che ha promosso il partenariato fin dall'inizio, le Associazioni Onlus AMSES, ASDE e OAFI che, attraverso i loro aderenti, hanno dato continuo e amichevole supporto in ogni parte dell'attività. Tutte le fotografie appartengono alle autrici.*

## Bibliografia

- Calvo A., Capuano S., Ferrero E., "La percezione delle risorse e dell'ambiente nel tempo e negli anziani di Capo Verde: risultati di alcune indagini", XIV *Convegno Nazionale Interdisciplinare: 'Il backstage del mosaico paesistico-culturale: invisibile, inaccessibile, inesistente'*, Gorizia, 2009.
- Calvo A., Capuano S., Ferrero E., Mortara G., "Aspects de la gestion des déchets dans quelques municipalités du Cap Vert", in *Actes du 5e Colloque Interunivers, Turin-Sahel, Bobo-Dioulasso*, 2009, pp. 187-203.
- Calvo A., Capuano S., Ferrero E., Mortara G., *Coltivo, pescò, produco e vivo a Capo Verde*, Bra, Comunecazione snc, 2011, pp. 1-17.
- Coggi C. (a cura di), *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il progetto Fenix*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

## VIII. Percorsi interattivi e partecipativi

- Commissione della Carta della Terra, *Iniziativa della Carta della Terra*, 2000, <http://www.cartadellaterra.it>, ultima visita giugno 2014.
- Di Rocco D., Ferrero E., Morando M., Vio E., “La funzione integratrice delle Scienze della Natura: operare tra reale e virtuale per motivare all’attenzione e all’apprendimento in contesti educativi difficili”, in C. Coggi (a cura di), *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il Progetto Fenix*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 425-461.
- Elliot J., Giordan A., Scurati C., *La ricerca-azione. Metodiche, strumenti e casi*, Torino, Bollati Boringhieri, 1993.
- Fernández-González M., “Ciencias para el mundo contemporáneo, algunas reflexiones didácticas”, *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5, 2008, pp. 185-199.
- Ferrero E., Calvo A., Mortara G., Mundula M., Vio E., “Interactive and participative paths for the knowledge of the physical environment. School partnership for education to sustainability and citizenship training”, *Proceedings del 7° WEEC, Congresso Mondiale dell’educazione Ambientale*, Marrakesh, 2013.
- Ferrero E., Cappa A., Lovesio P., Prando R., “Pesquisa sobre a percepção do ambiente físico e das suas mudanças nos alunos das escolas do Piemonte (Itália) e de Cabo Verde”, in J. Medina, B.V. Aguado, Praia J., Marques L. (eds.), *Livro de actas - Simpósio Iberico do Ensino da Geologia*, Portugal, Universidade de Aveiro, Portugal, 2006, pp. 527-532.
- Ferrero E., Di Rocco D., Calvo A., Capuano S., Mortara G., “La perception du concept de déchet en lien avec les dynamiques des systèmes naturels. Un parcours didactique dans l’enseignement obligatoire du Piémont et du Cap-Vert”. *5e Colloque International du Réseau Turin – Sahel. Résumé des Communications*, Bobo-Dioulasso, 2009.
- Ferrero E., Gimigliano D., *Le concezioni spontanee nelle Scienze della Terra. Vulcani, terremoti ed alluvioni visti dagli allievi della scuola primaria e secondaria*, Torino, Regione Piemonte, 2007.
- Ferrero E., Gimigliano D., Mortara G., “Perception des risques géologiques à travers un parcours interculturel. Jumelage entre les écoles du Piémont (Italie) et de la République du Cap-Vert”, *Actes - 4<sup>e</sup> Colloque inter universitaire du réseau “Turin-Sahel”*, Niamey, 2008.
- Ferrero E., Magagna A., Morando M., Ranzenigo A.C., Ruggiero A., “Preparation of geothematic exhibitions as an educational tool to sustainable development and as an opportunity for didactic research”, *Geitalia 2009 VII Forum Italiano di Scienze della Terra*, Rimini, *Epitome*, 3, 2009, pp. 354-355.
- Ferrero E., Molinaro E., Mortara G., “Développer la conscience de l’environnement en communiquant avec les enfants. Une expérience d’échanges/ de jumelage entre le Piémont et le Cap-Vert”, in S. Kouyaté, A.K. Coulibaly, A. Traoré, S. Diarra, A. Calvo, D. Bosco (éds.), *Acti - 3<sup>o</sup> Colloque inter universitaire du réseau “Turin-Sahel” : Décentralisation, organisations endogènes, ressources environnementales, technologies appropriées*, Bamako (Mali), 2006, pp. 238-247.



- Gardner H., *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano, 1987.
- Magagna A., Ferrero E., Giannatempo C., "Interactive activities to stimulate debate and critical thinking about issues related to Earth sciences and sustainable development", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 453-460, doi: 10.4401/ag-5625.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curriculum*, settembre 2012, [http://www.indicazioni Nazionali.it/documenti\\_Indicazioni\\_nazionali/indicazioni\\_nazionali\\_infanzia\\_primo\\_ciclo.pdf](http://www.indicazioni Nazionali.it/documenti_Indicazioni_nazionali/indicazioni_nazionali_infanzia_primo_ciclo.pdf), ultima visita giugno 2014.
- MIUR, *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo d'istruzione*, Decreto ministeriale n. 139, 2007, [http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139\\_07.shtml](http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/dm139_07.shtml).
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- Niedderer H., Psillos D., "Issues and Questions Regarding the Effectiveness of Labwork", in H. Niedderer, D. Psillos (eds.), *Teaching and Learning in the Science Laboratory*, New York, Kluwer Academic Publisher, 2002.
- OCSE PISA, *Valutare le competenze in scienze, lettura e matematica: Quadro di riferimento di PISA 2006*, Armando, Roma, pp. 26-54, <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/33692793.pds> ultima visita giugno 2014.
- Osborne J., Dillon J., *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation.*, London, The Nuffield Foundation, 2008.
- Peppoloni S., Di Capua G., "Geoethics and geological culture: awareness, responsibility and challenges", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 335-341, doi: 10.4401/ag-6099.
- Viale M., Ferrero E., "Spread of endemic disease and global change in an educational project: proposition of relationships developed in a twin partnership", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 439-444, doi: 10.4401/ag-5531

# IX.

## Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile e la solidarietà internazionale nella scuola

di *Emanuela M. Torre*

### 1. Introduzione

La scuola ha da tempo perso un ruolo informativo esclusivamente centrato sui saperi disciplinari e sulla costruzione dell'identità culturale delle giovani generazioni, per assumere anche una forte responsabilità educativa, che coinvolge globalmente lo sviluppo individuale e sociale di bambini e adolescenti.

Essa viene, dunque, a configurarsi come luogo privilegiato non solo per la prevenzione di difficoltà e disagi, ma, soprattutto, per la promozione nei ragazzi di comportamenti e atteggiamenti orientati alla partecipazione e alla cittadinanza mondiale e utili ad affrontare problematiche che saranno sempre più pressanti nel prossimo futuro.

Tale aspetto va collocato nel quadro più ampio delle competenze richieste al cittadino europeo e che vengono considerate centrali per la realizzazione e lo sviluppo personali, la cittadinanza attiva, l'inclusione sociale e l'occupazione<sup>1</sup>. Ad esse si connettono i temi emergenti (tra cui l'EAS), intorno ai quali si sviluppano progettazioni innovative nei curricula scolastici a livello internazionale.

Certamente è compito dell'insegnante far sì che i suoi allievi acquisiscano tali competenze. I docenti si trovano, dunque, coinvolti sempre più spesso in attività di progettazione, pianificazione, organizzazione e valutazione

1 OECD (2011), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/site/eduistp2012/498-50576.pdf> (ultima visita luglio 2014).

di nuovi percorsi, che necessariamente dovrebbero essere risposta a bisogni reali, monitorati nel loro svolgersi, ricalibrati in rapporto agli esiti raggiunti, ripetibili e trasferibili ad altre situazioni quando ne sia evidenziata l'efficacia.

Al docente è quindi richiesto di allargare le proprie competenze educative e didattiche, per costruire e sviluppare una “nuova” competenza, quella progettuale, indispensabile per la realizzazione e la verifica di interventi educativi e formativi interdisciplinari, che coinvolgano gli allievi, sia sul piano dello sviluppo dei processi cognitivi, sia di quello affettivo-motivazionale e sociale<sup>2</sup> e che siano aperti al territorio, grazie alla costruzione di reti a livello locale e internazionale.

Esperienze internazionali di più lungo corso mettono in evidenza l'importanza di questo sforzo richiesto agli insegnanti, in virtù del ruolo centrale che la scuola assume, ad esempio, nella conduzione di interventi di educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Essa, infatti, diviene il fulcro intorno al quale tali progetti ruotano<sup>3</sup>.

Non sempre, tuttavia, almeno nel nostro paese, è data al docente la possibilità di sviluppare nella direzione sopra descritta le sue competenze. Se osserviamo le proposte progettuali delle scuole si possono individuare le aree su cui potrebbe essere utile intervenire per valorizzare gli interventi prefigurati.

Il presente contributo si propone, dunque, di offrire alcune indicazioni metodologiche per la costruzione e la verifica di progetti educativi e formativi, presentando anche una sintetica guida per la valutazione della coerenza interna della proposta progettuale in relazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Si condurrà poi, su questa base, un'analisi di 31 progetti presentati su questi temi da scuole piemontesi, evidenziandone criticità, punti di forza e prospettive di crescita.

## **2. Indicazioni metodologiche per la costruzione di progetti**

Quando parliamo di “progetto” o di “progettazione” ci riferiamo a quel processo che porta ad identificare strategie e azioni adeguate al raggiungi-

2 Si veda a questo proposito il contributo di C. Coggi e P. Ricchiardi in questo volume (cap. 3).

3 P. Boyries, F. Sirel (éds.), *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Aniens CEDEX, Scérén (CNDP-CRDP), 2013.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

mento, in un dato tempo e in un dato luogo, di traguardi per i quali esistono o sono ottenibili risorse specificamente dedicate, che consentono di produrre un cambiamento finalizzato alla soluzione di un problema, alla riduzione di un disagio, alla promozione di atteggiamenti e comportamenti costruttivi e positivi<sup>4</sup>.

L'attività di progettazione prevede anche la descrizione rigorosa (stesura formale del progetto) dei *traguardi*, delle strategie e delle azioni previste, delle risorse necessarie... in modo da rendere esplicito e visibile il percorso prefigurato e da consentire il monitoraggio delle azioni e la verifica degli esiti raggiunti.

L'esplicitazione formale del percorso è utile non solo a chi analizza il progetto dall'esterno (ad esempio, chi deve decidere se finanziarlo o chi lo valuta in rapporto al finanziamento erogato), ma anche, e forse soprattutto, a chi lo porta avanti, che ha così modo di non perdere mai di vista gli intenti iniziali, di definire in maniera consapevole e documentare eventuali modifiche che si rendano necessarie, di valutare, anche sulla base di elementi oggettivi, gli esiti raggiunti.

I modelli teorici e operativi per la progettazione in ambito educativo e sociale sono molti. Essi si caratterizzano e si distinguono, fondamentalmente, per la maggiore linearità o circolarità e per il grado di partecipazione degli attori coinvolti<sup>5</sup>.

La scelta del modello progettuale dipende da diversi fattori: le convinzioni di chi progetta, i vincoli esterni (ad es., quelli posti da un bando di finanziamento), il tipo di problematiche cui il progetto risponde.

Generalmente le proposte progettuali strutturate in risposta a bandi o con l'intento di reperire fondi privilegiano logiche lineari (esigenza dettata anche dal tipo di modulistica che gli enti finanziatori richiedono di utilizzare) e, pur tenendo conto dei bisogni educativi dei destinatari, procedono dall'alto, coinvolgendo questi ultimi in interventi precostituiti.

È possibile, in ogni caso, identificare alcuni passaggi fondanti il processo di progettazione, dai quali non si può prescindere qualunque sia il modello seguito. A seconda del modello scelto essi assumeranno, poi, importanza, or-

4 L. Sanicola, "Il ciclo di progetto: aspetti metodologici", in L. Sanicola, G. Trevisi (a cura di), *Il progetto: metodi e strumenti per l'azione sociale*, Napoli, Liguori, 2003, pp. 1-20.

5 Sui modelli della progettazione in ambito educativo e sociale, si veda, ad esempio: R. Siza, *Progettare nel sociale: regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Milano, FrancoAngeli, 2003; A. Bruschi, *L'intervento sociale: dalla progettazione alla realizzazione*, Roma, Carocci, 2007.

dine, flessibilità differenti. Li descriviamo brevemente di seguito, rimandando a testi più specifici per l'approfondimento ulteriore<sup>6</sup>.

Un primo passaggio che caratterizza il percorso di progettazione è quello in cui si ipotizza di avviare un'azione educativa. Tale istanza può nascere in seguito all'emergere di *bisogni* in un certo gruppo di soggetti o di nuove esigenze educative (ad esempio, la richiesta sociale di promuovere comportamenti adeguati alle necessità di sviluppo sostenibile); al desiderio di proseguire attività precedentemente intraprese, eventualmente da modificare, migliorare o adattare; all'opportunità di acquisire fondi per attuare interventi su temi di interesse per l'ente proponente.

Il secondo passaggio è conseguente al primo e prevede la progressiva *definizione dell'idea progettuale e la ricognizione delle possibilità effettive di portarla avanti*. Esso consiste nell'identificazione dei destinatari; nella delimitazione più precisa della linea di azione e delle possibili strategie di intervento; nella ricognizione delle risorse disponibili e di quelle da acquisire (risorse umane, di competenza, finanziarie, logistiche, di attrezzature...); nella verifica del possibile coinvolgimento di partner presenti sul territorio.

Il terzo passaggio è quello dell'*elaborazione del progetto*, ossia della pianificazione dell'intervento, che comprende: l'identificazione e la corretta formulazione dei traguardi da raggiungere; la descrizione dei contenuti, delle strategie e degli strumenti dell'intervento; la strutturazione dei tempi e degli spazi necessari; l'identificazione precisa delle risorse interne ed esterne e del ruolo dei diversi professionisti e partner coinvolti; la determinazione dei costi necessari; l'esplicitazione delle modalità di valutazione del processo e degli esiti. Esso culmina nella *stesura formale* del progetto, che deve seguire le linee di sviluppo indicate dal bando a cui eventualmente si sta rispondendo. Può accadere che, se il progetto non viene finanziato, il processo si fermi a questo stadio, per essere eventualmente ripreso in un'altra occasione.

Il quarto passaggio è quello che prevede l'*attuazione dell'intervento progettato*. Esso comporta anche l'avvio delle attività di monitoraggio e l'attivazione di eventuali correttivi e adattamenti delle attività previste "sulla carta" alla situazione reale.

6 Per approfondire gli aspetti metodologici della progettazione, si veda, ad esempio: L. Leone, M. Prezza, *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2003; D. Parmigiani, A. Traverso (a cura di), *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011; U. De Ambrogio, C. Dessi, V. Ghetti, *Progettare e valutare nel sociale: metodi ed esperienze*, Roma, Carocci, 2013; E.M. Torre, *Dalla progettazione alla valutazione: modelli e metodi per educatori e formatori*, Roma, Carocci, 2014.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

Il quinto passaggio è particolarmente delicato, poiché concerne la *valutazione del progetto in tutti i suoi aspetti*. Lo si pone al termine di questa descrizione, ma occorre precisare che si tratta di un passaggio che investe tutti i precedenti. L'attività di definizione del piano di valutazione deve seguire in maniera parallela e integrata quello di progettazione. La valutazione, infatti, è un processo che si integra con quello di progettazione e guida quello di attuazione. Tale interconnessione conferisce alla valutazione, oltre alla funzione di attribuzione di un giudizio, anche una funzione critica costante, tesa a regolare il processo educativo in atto<sup>7</sup>. In questo modo essa consente di raccogliere ed utilizzare informazioni sull'andamento dell'intervento per poterlo eventualmente ricalibrare e comunque migliorare.

La costruzione del piano di valutazione prevede di identificare modalità e strumenti per analizzare il progetto in tutti i suoi aspetti. Occorre, infatti, valutarne i diversi elementi secondo criteri opportuni, ad esempio: la fattibilità nel momento in cui si definisce un'idea progettuale e ci si attiva per concretizzarla (primo e secondo passaggio); la coerenza interna del progetto formalizzato (terzo passaggio); il processo nel suo dispiegarsi, il cambiamento sul breve, medio o lungo periodo promosso nei destinatari, le azioni degli operatori, l'uso razionale delle risorse, gli eventuali effetti inattesi... in corso di attuazione e al termine degli interventi (quarto passaggio).

Prenderemo in esame gli elementi analitici dei diversi passaggi progettuali nel prossimo paragrafo, in cui analizzeremo concretamente alcuni progetti presentati da diversi istituti scolastici piemontesi, sui temi di interesse del presente volume, ossia lo sviluppo sostenibile e la solidarietà internazionale.

Al momento ci limitiamo a proporre una possibile guida, che potrebbe aiutare chi si impegna nella costruzione di progetti a verificarne la coerenza interna (tab. 1).

Essa si articola in quattro aree principali, che costituiscono i passaggi cardine della stesura formale di un progetto e, per ciascuna, identifica alcuni indicatori sulla base dei quali è possibile controllare la correttezza delle proposte operate.

7 E.M. Torre, *Strategie di ricerca in educazione e formazione*, Roma, Aracne, 2010.

Area	Indicatori
Scelta delle tematiche da affrontare	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerenza del tema con i modelli attuali di sviluppo sostenibile e solidarietà internazionale</li> <li>- Integrazione del tema con il progetto educativo di istituto</li> <li>- Connessione con le discipline curriculari</li> <li>- Esplicitazione del ruolo di ciascuna disciplina coinvolta</li> </ul>
Identificazione dei traguardi da raggiungere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerenza dei traguardi (obiettivi, competenze) con le linee di azione previste</li> <li>- Formulazione chiara, specifica, verificabile dei traguardi</li> <li>- Distinzione tra traguardi, scopi che li guidano e azioni che portano al loro raggiungimento</li> </ul>
Pianificazione degli interventi	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Coerenza degli interventi e delle strategie educative con i temi scelti, con i traguardi stabiliti e con le caratteristiche dei destinatari</li> <li>- Descrizione articolata di tutti gli elementi che costituiscono l'intervento (attività, contenuti, tempi, spazi, strumenti e metodi...)</li> <li>- Coerenza tra i diversi elementi</li> <li>- Adeguatezza dei tempi (numero di ore e scansione temporale) per produrre i cambiamenti desiderati</li> <li>- Identificazione delle risorse interne e esterne effettivamente disponibili (partner, operatori, spazi, risorse economiche...) e delle rispettive funzioni</li> <li>- Descrizione adeguata di ruoli e compiti di ciascun soggetto coinvolto</li> </ul>
Piano di valutazione	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Descrizione degli oggetti della valutazione (conoscenze, processi cognitivi, aspetti affettivi, valori, comportamenti, competenze, cambiamento, gradimento, processo di attuazione...)</li> <li>- Coerenza tra oggetti della valutazione e traguardi prefigurati</li> <li>- Descrizione degli strumenti che si utilizzeranno</li> <li>- Coerenza tra strumenti e oggetti di valutazione</li> <li>- Esplicitazione di modalità e tempi di rilevazione (iniziale, in itinere, finale)</li> </ul>

**Tab. 1 - Guida per la valutazione della coerenza interna di un progetto**

### **3. Analisi di proposte progettuali sullo sviluppo sostenibile e sulla solidarietà internazionale**

La ricerca di seguito presentata intende analizzare le strategie di progettazione messe in atto dagli insegnanti e definire così possibilità di sviluppo e approfondimento delle competenze progettuali nella scuola.

Il contesto di riferimento è costituito dal progetto europeo REDDSO, che ha per tema centrale la diffusione dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale, anche attraverso il finanziamento di proposte progettuali provenienti dalle istituzioni scolastiche<sup>8</sup>.

Sono stati presi in esame 31 progetti, presentati da 24 istituti scolastici. Dei progetti, 18 hanno partecipato al bando REDDSO per l'anno 2013-2014 (tra questi 11 sono stati approvati per il finanziamento) e 13 sono stati prodotti nel corso di un seminario formativo successivo a tale bando, du-

8 Si veda a tal proposito il contributo di G. Garelli nel presente volume (cap. 1).

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

rante un percorso finalizzato ad affinare le competenze progettuali degli insegnanti. Tra questi ultimi, 7 sono stati presentati da scuole che avevano precedentemente partecipato al bando di cui sopra.

I progetti sono stati analizzati secondo due prospettive: quella dei contenuti e quella della struttura formale. A questo scopo si è fatto riferimento, innanzi tutto, alle indicazioni metodologiche derivanti dalla letteratura sulla progettazione in ambito educativo e sociale<sup>9</sup>. In seconda istanza a quelle più specifiche legate ai fattori di efficacia dei progetti sull'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale riconosciuti a livello internazionale, vale a dire:

- la chiarezza dei costrutti su cui si intende lavorare;
- la convergenza tra le discipline curriculari e la loro integrazione con le azioni educative progettate;
- la sostenibilità interna del progetto, che deve aspirare a divenire un elemento caratterizzante l'identità dell'istituto scolastico, attraverso la condivisione tra più insegnanti;
- la creazione di partenariati con altre scuole e risorse (enti, associazioni...) competenti presenti sul territorio;
- il sistema di valutazione (inerente la struttura del progetto, la coerenza con le finalità educative di istituto, le acquisizioni disciplinari e transdisciplinari degli alunni, la qualità dei partenariati)<sup>10</sup>.

Di particolare interesse, per meglio comprendere le piste progettuali su cui le scuole piemontesi preferibilmente si indirizzano è sembrato anche esplorare le caratteristiche dei destinatari degli interventi, in termini di età e verticalizzazione dei curricoli.

L'analisi condotta ha consentito di evidenziare criticità e punti di forza dei progetti presentati e di mettere in luce eventuali differenze tra i progetti presentati in risposta al bando e quelli costruiti durante l'intervento formativo<sup>11</sup>. È stato infine possibile descrivere il profilo dei progetti approvati,

9 Tra gli altri i già citati: D. Parmigiani, A. Traverso (a cura di), *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011; U. De Ambrogio, C. Dessi, V. Ghetti, *Progettare e valutare nel sociale: metodi ed esperienze*, Roma, Carocci, 2013; E.M. Torre, *Dalla progettazione alla valutazione: modelli e metodi per educatori e formatori*, Roma, Carocci, 2014.

10 P. Boyries, F. Sirel (éds.), *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Aniens CEDEX, Scérén (CNDP-CRDP), 2013.

11 Nella descrizione degli esiti dello studio condotto, presentata nei prossimi paragrafi, faremo riferimento, come unità di analisi, ai singoli progetti e non alle singole scuole.



acquisendo così elementi di riflessione sulle migliori pratiche presenti sul territorio piemontese sui temi oggetto del presente volume.

Le scuole (8 istituti comprensivi, 1 scuola dell'infanzia, 6 scuole primarie, 1 scuola secondaria di I grado e 8 di II grado) sono tutte piemontesi e sono collocate nelle provincie di Torino (12 scuole), Cuneo (4), Novara (4), Asti (3), Biella (1). Non hanno partecipato scuole del Verbano-Cusio-Ossola e della provincia di Alessandria.

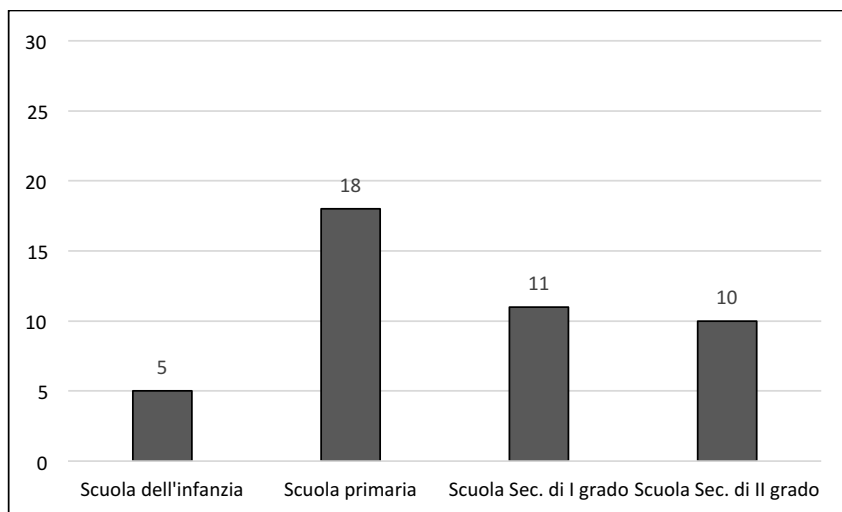
Tutte le scuole proponenti descrivono la conduzione pregressa di attività, anche articolate, coerenti con i temi dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale. In 6 casi il riferimento è, anche, al progetto "Des Alpes au Sahel" (2009-2011), di cui il progetto REDDSO è la prosecuzione. Delle scuole restanti, solo 4 indicano esperienze molto brevi e circoscritte (incontri sporadici con associazioni o enti, corrispondenza epistolare con scuole in altri paesi, volontariato condotto a titolo personale). Altri 4 istituti scolastici, infine, affermano di aver trattato i temi dello sviluppo sostenibile e, in parte, della solidarietà internazionale, ma solo all'interno dello sviluppo curricolare ordinario delle discipline.

Si osserva, dunque, da parte delle scuole considerate, la presenza di un interesse per i temi in oggetto che si è approfondito via via negli anni, secondo una linea di sviluppo che si pensa possa procedere dapprima (come si nota nelle scuole che vi si sono avvicinate solo più di recente) attraverso incontri informativi con esperti o mediante la trattazione sporadica all'interno delle discipline da parte di insegnanti più sensibili, per poi arrivare alla partecipazione o alla costruzione di interventi ad hoc con caratteristiche più marcatamente formative ed educative.

### *3.1 I destinatari*

La maggior parte dei progetti si rivolge ad alunni della scuola primaria. Seguono, per frequenza, quelli rivolti a studenti della scuola secondaria di I grado e di quella di II grado. In numero minore sono i progetti destinati ai bambini della scuola dell'infanzia (fig. 1).

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile



**Fig. 1 - Distribuzione dei progetti per ordine di scuola<sup>12</sup>**

In alcuni Istituti comprensivi i progetti si sviluppano verticalmente coinvolgendo classi di diverso ordine di scuola: in particolare 5 proposte sono rivolte sia agli alunni della scuola primaria sia a quelli della secondaria di I grado e 3 percorsi si indirizzano anche ai bambini più piccoli. In un caso il progetto prevede la partecipazione di studenti appartenenti a due scuole secondarie di II grado diverse. Non sono presenti, invece, proposte progettuali che mirino a coinvolgere alunni della scuola secondaria di II grado con quelli di ordini di scuola inferiori, né progetti rivolti a ordini di scuola differenti, se essi non sono parte di uno stesso istituto comprensivo. Ciò potrebbe essere segnale della difficoltà delle scuole, soprattutto se collocate in piccoli centri, a costruire reti per sviluppare e condividere proposte educative sui temi oggetto del presente studio (e, verosimilmente, su altri).

Differenze sussistono anche per quanto concerne il numero di classi (e conseguentemente di alunni) coinvolti negli interventi. Non sempre viene specificato il numero e l'ordine delle classi che seguiranno il percorso<sup>13</sup>. Dai

<sup>12</sup> Alcuni progetti (specialmente di istituti comprensivi) si riferiscono a più ordini di scuola.

<sup>13</sup> Questo aspetto è importante anche ai fini dell'analisi della struttura del progetto, poiché non conoscere tale dato rende più difficile apprezzare *in toto* la coerenza interna della proposta.

dati in nostro possesso possiamo comunque avere un'idea dell'andamento e fare qualche riflessione (tab. 2).

Si osserva la tendenza a coinvolgere un piccolo numero di classi (probabilmente quelle dei docenti interessati al problema). Solo in pochi casi viene interessato l'intero istituto in un progetto educativo comune e condiviso, come auspicano invece gli studi internazionali<sup>14</sup>.

Tale scelta può essere determinata dalla necessità di contenere il numero dei destinatari per poter condurre interventi più complessi e incisivi dal punto di vista formativo e non solo informativo, in considerazione anche delle risorse umane ed economiche disponibili.

Ordine di scuola	N. medio di classi coinvolte	Livello scolastico	
Scuola dell'infanzia	1*	Non specificato	
Scuola primaria	2 o 3**	<i>Classi prime</i>	6
		<i>Classi seconde</i>	6
		<i>Classi terze</i>	7
		<b><i>Classi quarte</i></b>	<b>8</b>
		<b><i>Classi quinte</i></b>	<b>13</b>
Scuola secondaria di I grado	1 o 2***	<i>Classi prime</i>	4
		<b><i>Classi seconde</i></b>	<b>8</b>
		<i>Classi terze</i>	2
Scuola secondaria di II grado	2****	<i>Classi prime</i>	1
		<b><i>Classi seconde</i></b>	<b>5</b>
		<b><i>Classi terze</i></b>	<b>3</b>
		<b><i>Classi quarte</i></b>	<b>4</b>
		<i>Classi quinte</i>	2

\* in 1 caso tutte le classi dell'istituto

\*\* in 4 casi tutte le classi dell'istituto

\*\*\* in 2 casi tutte le classi dell'istituto

\*\*\*\* in 1 caso tutte le classi del triennio, in 1 caso solo ragazzi su base volontaria

**Tab. 2 - Numero medio di classi coinvolte per livello scolastico**

È interessante osservare come, a seconda dell'ordine di scuola, vengano privilegiate alcune classi rispetto ad altre. Nella scuola primaria, le classi alle quali più frequentemente si indirizzano gli interventi sono le quinte e le quarte. Probabilmente si ritiene che gli alunni siano più maturi e possano fruire in maniera più attiva e proficua delle proposte, perdendo in parte di vista il fatto che la costruzione di comportamenti orientanti allo sviluppo

14 P. Boyries, F. Sirel (éds.), *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Aniens CEDEX, Scérén (CNDP-CRDP), 2013.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

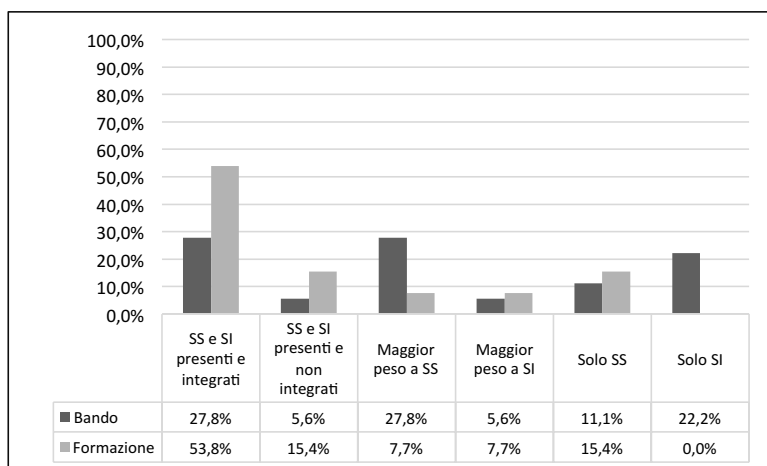
sostenibile e alla solidarietà dovrebbe cominciare anche in più tenera età, ovviamente con obiettivi, attività e contenuti adeguati.

Nella scuola secondaria di I e di II grado vi è invece un coinvolgimento maggiore delle classi centrali (le classi seconde nelle medie e le seconde, le terze e le quarte nelle superiori). Possiamo ipotizzare che tale scelta sia determinata dal maggiore impegno in termini di inserimento nel nuovo ordine di scuola e di impegno richiesto per l'esame finale rispettivamente nelle classi terze e quinte. Una simile tendenza potrebbe essere sfruttata utilmente qualora gli interventi educativi rivolti agli studenti delle classi centrali utilizzassero la metodologia della *peer education*: la formazione ricevuta da questi studenti potrebbe essere da loro stessi riportata ai compagni più giovani negli anni successivi.

### 3.2 I contenuti

Una prima analisi dei contenuti ha riguardato la presenza, nei progetti presentati, di tematiche riferibili allo sviluppo sostenibile, alla solidarietà internazionale o ad entrambe le questioni in connessione. È possibile classificare i progetti in sei categorie, a seconda della presenza di entrambi i temi e della loro integrazione.

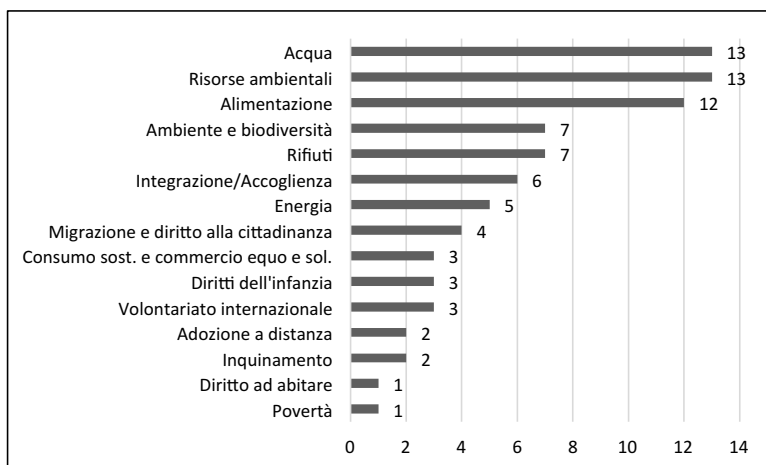
Il livello di integrazione tra le due tematiche non appare discostarsi tra ordini di scuola. Se si considerano separatamente i progetti presentati al bando REDDSO e quelli costruiti nel corso dell'intervento formativo proposto alle scuole, invece, si osserva una differenza (sia pur non significativa dal punto di vista statistico) nel livello di connessione tra le tematiche affrontate (fig. 2). I secondi, infatti, presentano più frequentemente dei primi, interventi finalizzati ad affrontare sia lo sviluppo sostenibile, sia la solidarietà internazionale e, in più del 50% dei casi, i due aspetti sono presentati in maniera integrata. Ciò è segno dell'utilità di offrire agli insegnanti opportunità formative su questi temi e sulle implicazioni educative comuni ad entrambi.



**Fig. 2 - Integrazione di temi connessi con SS e SI (differenze tra progetti presentati al bando e quelli costruiti nella formazione)**

Più nello specifico gli argomenti che le scuole scelgono di affrontare, declinandoli secondo una o entrambe le prospettive, sono presentati in fig. 3.

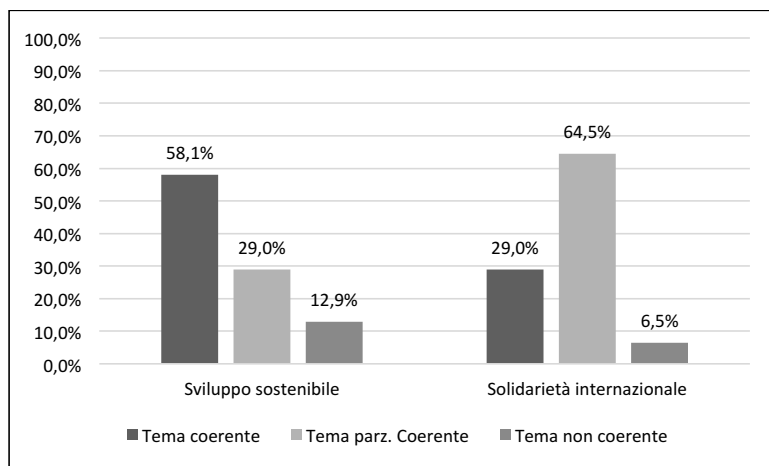
Si osserva una prevalenza dei contenuti più direttamente connessi con lo sviluppo sostenibile, la cui declinazione nella pratica didattica è forse più immediata e nei confronti dei quali può esservi maggior familiarità da parte dei docenti.



**Fig. 3 – Contenuti affrontati e declinati secondo una o entrambe le prospettive**

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

Tale considerazione è confermata se si osserva la coerenza dei contenuti proposti con le attuali definizioni di sviluppo sostenibile e solidarietà internazionale<sup>15</sup>. Si assiste infatti ad una situazione quasi speculare che evidenzia la piena coerenza con il concetto di sviluppo sostenibile in due terzi dei progetti e con quello di solidarietà internazionale solo in un terzo (fig. 4). Esempi positivi sono costituiti dai progetti vincitori del bando (si veda il par. 3.4 nel presente capitolo).



**Fig. 4 - Coerenza con i temi dello SS e della SI**

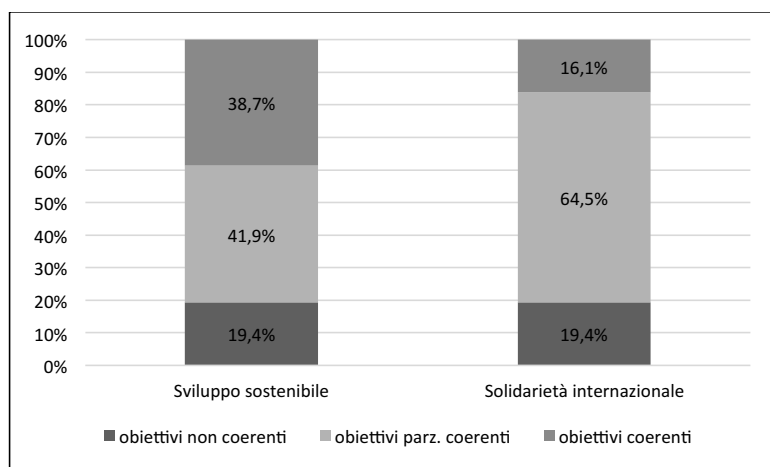
Pur essendo in proporzione meno i progetti che non presentano un tema coerente con la concezione di solidarietà internazionale, si osserva che, quando c'è, in questo caso la coerenza è solo parziale, poiché i progetti sono spesso focalizzati su modelli di solidarietà ormai superati (ad es., di tipo assistenzialistico).

Se si osservano le differenze tra i progetti presentati in risposta al bando REDDSO e quelli successivi, si nota un incremento della coerenza per quanto concerne le tematiche connesse con lo sviluppo sostenibile (in tutti i progetti del secondo gruppo esse sono coerenti con i modelli attuali di sviluppo sostenibile). Rimane stabile invece la situazione relativa alla solidarietà, quanto meno rispetto al tema generale del progetto.

<sup>15</sup> Si veda a questo proposito il contributo di C. Coggi e P. Ricchiardi in questo volume (cap. 3).

Scendendo nello specifico è possibile analizzare anche la presenza di obiettivi e di cambiamenti attesi nello stile di vita, in linea con le attuali definizioni di sviluppo sostenibile e solidarietà internazionale<sup>16</sup>.

In particolare si osserva, a conferma di quanto detto più sopra, la maggior facilità di formulare obiettivi coerenti nel caso di temi connessi con lo sviluppo sostenibile. Quando si tratta di solidarietà internazionale, invece, il rischio in cui le scuole incorrono è nuovamente quello di focalizzarsi su obiettivi che rimandano ad una concezione di solidarietà internazionale ormai superata o ad aspetti molto generici connessi allo stare nel mondo o all'intercultura che esulano, almeno in parte, dal tema specifico, pur essendo magari una premessa (fig. 5).

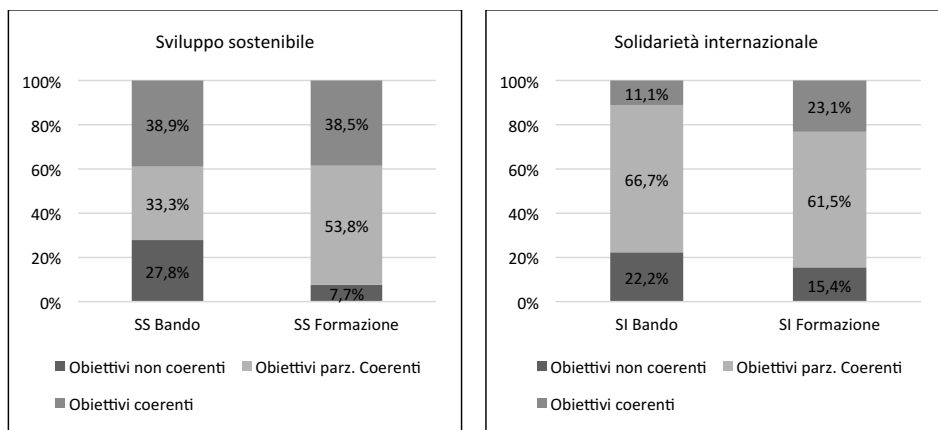


**Fig. 5 - Coerenza tra obiettivi e temi dello SS e della SI**

L'analisi della coerenza degli obiettivi con i temi del progetto mette in evidenza l'incisività del percorso formativo proposto ai docenti. Si rileva infatti un incremento sostanziale della coerenza, anche nel caso della solidarietà internazionale (fig. 6). Probabilmente risulta più facile mettere in luce la padronanza di modelli attuali nel momento in cui si scende sul piano concreto dei cambiamenti da attuare.

<sup>16</sup> Ci occuperemo degli aspetti tecnici di correttezza nella formulazione degli obiettivi e di adeguatezza delle linee di intervento prefigurate nel prossimo paragrafo.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile



**Fig. 6 - Coerenza tra obiettivi e temi dello SS e della SI prima e dopo la formazione**

### 3.3 La struttura formale dei progetti

La struttura formale dei progetti è stata analizzata considerando la coerenza interna, la presenza degli elementi che consentono di comprenderne l'articolazione e la potenziale declinazione in contesto, la correttezza nella formulazione dei diversi elementi secondo le indicazioni metodologiche sulla progettazione in ambito educativo. Gli esiti vengono presentati per aree: il tema dell'intervento, l'inclusione del progetto nelle attività curricolari della scuola, il coinvolgimento del territorio e della famiglia, la pianificazione dell'intervento, il piano della valutazione.

#### 3.3.1 Il tema scelto

*Presenza di un titolo.* Nella metà circa dei progetti ci si limita a definire in maniera piuttosto discorsiva la tematica che si intende trattare, nella restante parte invece si propone un titolo al progetto. Dare un titolo all'intervento può essere utile per chi sviluppa il progetto che è così, in qualche misura, vincolato e aiutato a non uscire dal tracciato, mantenendo la coerenza interna. È utile anche per chi esamina, anche a fini valutativi, la proposta, poiché viene indirizzato a comprendere cosa può eventualmente aspettarsi.

*Giustificazione del legame tra i temi proposti.* Le proposte progettuali presentate si caratterizzano tutte per l'articolazione dei temi da affrontare. Ciò è vero per le proposte che declinano un certo argomento sia dal punto di



vista dello sviluppo sostenibile sia da quello della solidarietà internazionale, ma anche per quelle che sono sbilanciate o esclusivamente centrate su una delle due tematiche, poiché, anche in questo caso, i contenuti e gli argomenti sono vari. È evidente che, nel momento in cui i contenuti di un intervento si diversificano, è importante che essi non siano semplicemente giustapposti, ma che ne emerga chiaramente la connessione o si evidenzii il valore pedagogico della scelta fatta. Dal punto di vista formale, nei progetti analizzati, non vi è sempre attenzione a giustificare le scelte, questa in particolare. Si osserva, infatti, come un terzo dei progetti proponga più argomenti semplicemente giustapposti, senza esplicitare il filo rosso che li lega; un terzo presenti un tentativo sommario di trovare una giustificazione alla scelta fatta e solo il restante terzo espliciti in maniera adeguata le connessioni tra i contenuti o le motivazioni ad una loro trattazione all'interno di un percorso comune.

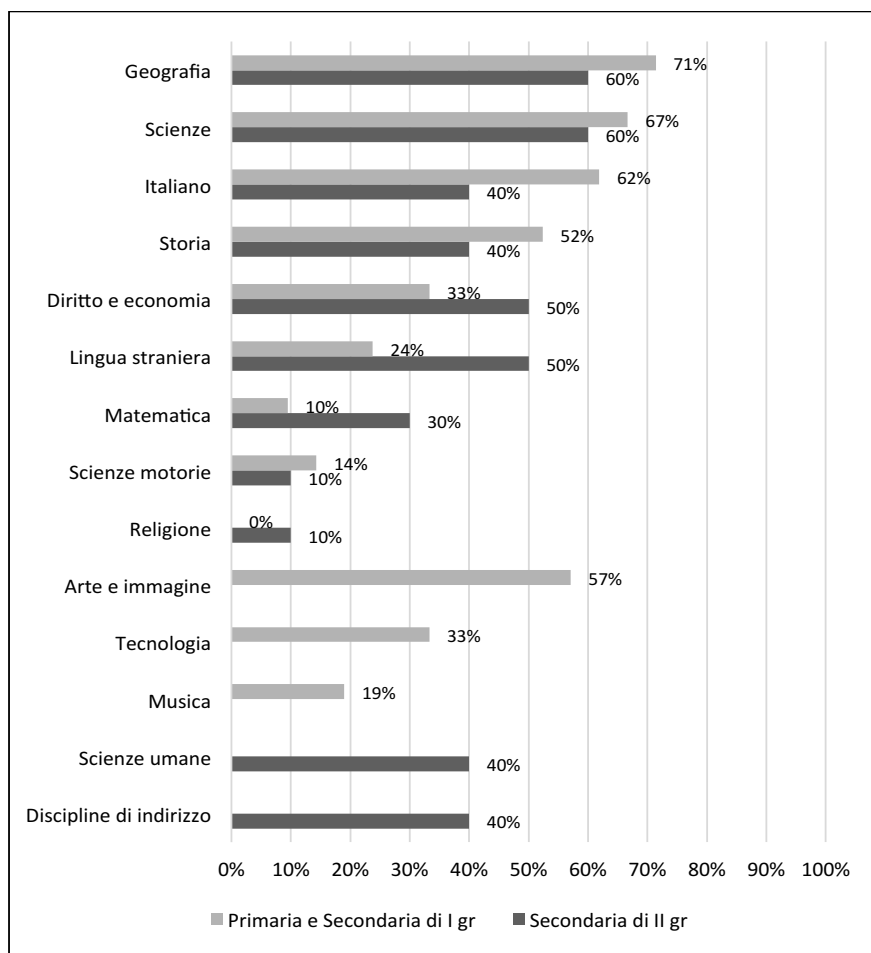
### 3.3.2 *L'inclusione nel progetto formativo della scuola*

*L'integrazione nel POF.* Nel caso dei 18 progetti partecipanti al bando REDDSO è stato possibile rilevare il livello di integrazione della proposta con il progetto educativo dell'istituto, poiché era posta espressa richiesta in tal senso. Il fatto che vi sia una connessione reale tra questi aspetti è un elemento di valore del progetto, poiché ne evidenzia l'effettiva inclusione in un progetto educativo più ampio che è quello che la scuola porta avanti per tutti i suoi alunni<sup>17</sup>. Nel nostro caso, in 8 proposte su 18 sono presenti, nella sezione apposita della domanda, riferimenti a dichiarazioni di intenti generali del Piano dell'Offerta Formativa dell'istituto, così ampie da poter in effetti contenere anche le istanze promosse dal progetto specifico. Nei restanti 10 casi si osserva invece l'effettiva presenza, nel POF dell'istituto, di richiami ai temi scelti e alla formazione di condotte di cittadinanza mondiale.

*L'integrazione nel curriculum.* Nel complesso le scuole tendono a coinvolgere nel progetto diverse e varie aree disciplinari, segno di un tentativo di proporre una trattazione trasversale dei temi scelti. Alcuni ambiti disciplinari paiono però più difficilmente coinvolgibili in progetti sulla sostenibilità e sulla solidarietà, anche se non è dato sapere se ciò dipenda da un minor interesse dei docenti o da una reale difficoltà ad avvicinarne i contenuti ai temi degli interventi (fig. 7).

17 P. Boyries, F. Sirel (éds.), *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Aniens CEDEX, Scérén (CNDP-CRDP), 2013.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile



**Fig. 7 - Discipline coinvolte**

Nella prima parte del grafico sono riportate le discipline comuni a tutti gli ordini di scuole: si osserva come le materie che più frequentemente vengono coinvolte nelle attività sono geografia e scienze (sicuramente affini ai temi dello sviluppo sostenibile) seguite da storia e diritto ed economia<sup>18</sup> (utili per temi vicini a quelli della solidarietà internazionale) e dall'italiano. Un ruolo meno incisivo è affidato, almeno nella scuola primaria e seconda-

<sup>18</sup> Convivenza civile per la primaria e la secondaria di I grado.

ria di I grado, alla lingua straniera e alla matematica. Quest'ultima, insieme alle scienze motorie e alla religione, ha un ruolo marginale anche rispetto ad alcune discipline specifiche dei diversi ordini di scuola: quelle artistiche nella scuola primaria (utili a conoscere culture altre e a comunicare con loro), la tecnologia nella scuola secondaria di I grado (che è un'altra disciplina che prevede la trattazione di temi connessi con la gestione delle risorse e l'alimentazione) e le discipline di indirizzo (filosofia, pedagogia, psicologia e sociologia o più tecniche, come elettronica) per gli istituti secondari.

Sebbene si tenda ad inserire nel progetto più discipline, non si pone altrettanta attenzione a descriverne il ruolo specifico, le motivazioni che rendono importante il suo coinvolgimento nel progetto, il suo contributo in termini di conoscenze, competenze, modifica dei comportamenti... Questo è vero sia nel primo gruppo di progetti, per i quali lo schema proposto per la presentazione non esplicitava la richiesta di descrivere il ruolo delle singole discipline, sia nel secondo gruppo, dove invece tale indicazione era presente.

Si osserva, in particolare, che solo in 13 progetti vi è una descrizione del ruolo della singola disciplina. Ad esempio, vengono indicati i contenuti che potranno essere trattati sulla base della programmazione curricolare; oppure si descrive come essi possono essere declinati in funzione del progetto (l'uso della matematica per misurare l'impronta ecologica); o ancora se ne evidenzia l'importanza per poter comunicare con altre scuole e altri ragazzi (è il caso della lingua straniera).

*Adeguatezza alla fascia di età.* Un ulteriore elemento che consente di comprendere se il progetto prefigurato si colloca nel quadro complessivo delle attività portate avanti dall'istituto è l'adeguatezza di obiettivi e contenuti alla fascia di età dei potenziali destinatari<sup>19</sup>. Nella maggior parte dei casi (20 progetti su 31) tale requisito è rispettato: obiettivi, contenuti e strategie sono declinati in maniera coerente ed adeguata all'età degli alunni a cui si rivolgono. I casi in cui l'adeguatezza è parziale o non presente riguardano principalmente progetti caratterizzati da verticalità (infanzia – primaria – secondaria di I grado). La verticalità di per sé è un fattore positivo, anche perché coinvolgere i diversi ordini di scuola presenti in un istituto è segnale dell'*effettiva integrazione* di istanze connesse con questi importanti temi nel progetto complessivo della scuola. Richiede tuttavia un'attenzione più puntuale nell'articolare la proposta, in maniera che sia effettivamente rispondente alle esigenze e alle caratteristiche di alunni di età così differenti.

19 Ovviamente esso consente anche di apprezzare la validità interna del progetto e la sua potenziale efficacia.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

### 3.3.3 Il coinvolgimento del territorio

*Presenza di una rete sul territorio.* In 29 progetti su 31 è prevista la collaborazione con enti esterni alla scuola ai fini dell'attuazione dell'intervento. Si tratta prevalentemente di enti locali (Comune, Provincia, ASL, Arpa) e soggetti del terzo settore (Ong, associazioni ambientaliste o di volontariato che operano a livello nazionale o locale). Vi sono poi enti ambientali o culturali presenti sul territorio (parchi naturali, musei, biblioteche), enti pubblici o privati che gestiscono risorse (acqua, energia, rifiuti) e realtà territoriali di altro tipo (case di riposo, industrie locali). In alcuni casi le scuole aderiscono a iniziative didattiche promosse da enti che propongono attività formative o dipartimenti universitari (es. progetto Scienza Attiva, CeSeDi...) o prevedono incontri con alunni di altre scuole per socializzare il percorso svolto (tab. 3).

Ente partner	Frequenza*
Enti locali	14
Terzo settore	14
Enti ambientali o culturali del territorio	5
Enti che propongono attività didattiche	4
Altre realtà del territorio	4
Enti che gestiscono risorse	3
Altre scuole del territorio	3

\* Alcune scuole hanno indicato collaborazioni con più enti

**Tab. 3 - Reti sul territorio**

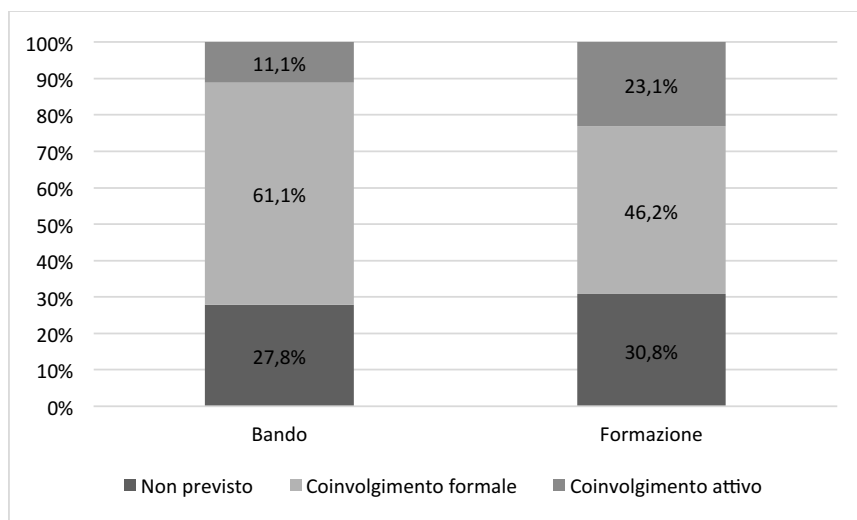
Ancora una volta occorre però approfondire il tipo di collaborazione prevista tra i diversi attori. Ricordiamo infatti che uno dei fattori premianti, nel portare avanti progetti su questi temi, è la costruzione di partenariati sul territorio, in cui siano chiari i ruoli e i compiti di ciascun partner. Difficilmente infatti il team di insegnanti ha tutte le competenze necessarie a portare avanti un certo intervento o, comunque, non può condurlo se non uscendo dall'aula e portando gli alunni a contatto diretto con le realtà o le tecniche oggetto di studio.

Su questo aspetto la stesura dei progetti evidenzia alcune differenze. Dei progetti che prevedono una collaborazione con enti esterni alla scuola: 8 non descrivono i ruoli e i compiti dei soggetti terzi coinvolti, limitandosi ad accennare alla presenza di una rete o segnalano semplicemente la tipologia di ente o enti specifici; 11 indicano in maniera sintetica e approssimativa di qua-

le aspetto si occuperanno i diversi attori; i restanti 10 descrivono in maniera anche articolata il ruolo svolto da ciascun ente nel corso dell'intervento.

*La partecipazione.* Un altro aspetto che occorre considerare a questo livello è la capacità del progetto di far sperimentare direttamente ai ragazzi la possibilità di avere un ruolo attivo nella comunità per portare avanti i comportamenti appresi. Un primo livello, in questo senso, è il coinvolgimento della famiglia. Solo 9 progetti su 31 non esplicitano questo aspetto, neanche dietro richiesta diretta dello schema proposto per la progettazione. In 17 casi si fa riferimento al coinvolgimento delle famiglie dei ragazzi, sia pure in termini generici (*si prevede la partecipazione delle famiglie*), formali (*si effettuerà un incontro informativo iniziale con i genitori*) o di presentazione del lavoro svolto (*le famiglie verranno invitate alla festa/mostra/spettacolo finale*). Più raramente (5 casi su 31) si prevede la reale partecipazione delle famiglie al progetto (monitoraggio dell'uso di acqua o di energia, partecipazione attiva a iniziative della scuola, come mercatini, mostre, raccolta di informazioni ecc..).

Considerando i due gruppi di progetti si osserva che la qualità del coinvolgimento della famiglia migliora nelle proposte del secondo gruppo. Rimane sostanzialmente stabile la quota di progetti che non prevede la partecipazione delle famiglie, ma cresce quella di interventi che ne richiedono la partecipazione attiva (fig. 8).



**Fig. 8 - Coinvolgimento delle famiglie degli alunni**

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

Un secondo livello riguarda l'attuazione di azioni di cittadinanza attiva e partecipazione da parte degli stessi ragazzi. Tale aspetto si configura realmente come tale in 5 casi ed è previsto, almeno parzialmente in 18 progetti. Solo 8 progetti non lo contemplano.

### 3.3.4 *Articolazione progetto*

Dal punto di vista dell'articolazione del progetto si analizzano la corretta descrizione e la coerenza reciproca dei diversi elementi che lo caratterizzano. In particolare si considerano gli obiettivi e i traguardi di cambiamento attesi e l'articolazione dell'intervento nelle sue diverse componenti.

*Gli obiettivi.* Per quanto riguarda gli obiettivi si è già analizzata la loro coerenza con le tematiche dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale. Se ne prende ora in esame la correttezza della formulazione. Nella costruzione di un progetto, infatti, gli obiettivi rappresentano i traguardi che ci si prefigge che i destinatari raggiungano attraverso l'intervento che viene loro proposto. Essi dunque devono essere formulati in maniera tale da consentire di monitorarne in itinere e verificarne al termine il raggiungimento. La letteratura indica alcune caratteristiche che gli obiettivi devono avere per poter rispondere a tale esigenza: essi non devono essere eccessivamente ampi (da un obiettivo generale ne devono scaturire altri specifici), devono essere formulati in maniera chiara e non ambigua, devono essere verificabili (ossia formulati in maniera operativa, misurabile concretamente). Occorre inoltre prestare attenzione a distinguere l'obiettivo, il traguardo che si auspica venga raggiunto dall'alunno dagli scopi dell'educatore o dell'insegnante e dalle azioni che quest'ultimo si propone di mettere in atto per favorire il raggiungimento dell'obiettivo da parte dell'alunno.

Si tratta di un passaggio particolarmente critico, poiché richiede di saper calibrare i livelli di ampiezza dei traguardi, le aree di cambiamento a cui si riferiscono e di saper individuare indicatori adeguati, coerenti e realmente rilevabili.

Nei progetti esaminati, la sezione degli obiettivi è probabilmente quella che crea più difficoltà: in quasi due terzi dei progetti (19) si rileva confusione tra obiettivi e scopi e azioni dell'insegnante, se non in tutti i traguardi evidenziati almeno in parte di essi (4 casi). Solo 8 progetti non presentano questo problema.

Gli obiettivi individuati, inoltre, sono spesso troppo ampi e generici o poco chiari (13 casi), o comunque difficilmente verificabili poiché non riferibili con chiarezza a comportamenti, conoscenze, atteggiamenti osservabili (13 casi). Alcuni esempi sono riportati in tab. 4.

Esempio di obiettivo	Caratteristiche
<i>Promuovere la partecipazione ai problemi ecologici</i>	Confusione tra obiettivo e scopo o azione dell'insegnante
<i>Sensibilizzare le famiglie agli argomenti trattati</i>	
<i>Essere consapevoli che la salvaguardia dell'ambiente passa attraverso le scelte di tutti</i>	Eccessiva ampiezza e genericità
<i>Saper vivere in una comunità multietnica</i>	
<i>Saper fare un uso consapevole dell'acqua indirizzando le scelte quotidiane al suo risparmio e alla sua salvaguardia</i>	Obiettivo chiaro, potenzialmente verificabile previa costruzione di indicatori adeguati

**Tab. 4 - Esempi di obiettivi presenti nei progetti**

*La descrizione dell'intervento.* Per quanto riguarda la descrizione dell'intervento, in generale si rileva una buona coerenza dei contenuti con il tema scelto (29 progetti su 31), e con gli obiettivi definiti. In questo caso la coerenza è buona per 7 progetti e parzialmente ravvisabile, almeno nelle intenzioni, per 21. Il dato è legato, spesso, al fatto che l'eccessiva ampiezza degli obiettivi rende di fatto difficile valutarne la coerenza con gli interventi descritti. Un altro fattore che rende complicato valutare con certezza l'adeguatezza degli interventi al fine del raggiungimento degli obiettivi è che la descrizione degli interventi risulta spesso vaga (il problema si presenta in 7 casi che propongono una descrizione molto generica e a volte un po' confusa, una sorta di semplice dichiarazione di intenti) o è costituita da un elenco di attività delle quali l'articolazione effettiva deve essere inferita (16 casi). Ciò avviene perché nel progetto non si dedica lo spazio necessario alla descrizione di come verranno organizzate le attività, o di quali siano le loro reciproche connessioni, o dei contenuti che effettivamente si intendono affrontare o degli strumenti, spazi, risorse ai quali si intende attingere. Ne consegue la difficoltà a immaginare il concretizzarsi delle attività lungo l'anno scolastico e a capire se effettivamente gli elementi esplicitati costituiscono un insieme organico e connesso.

*La durata e la scansione degli interventi.* Relativamente alla durata, i percorsi proposti prevedono mediamente 17 ore a studente, monte orario comunque al di sotto delle indicazioni internazionali che affermano che per essere efficace, ossia per produrre dei cambiamenti, un intervento educativo dovrebbe avere una durata minima di 40 ore<sup>20</sup>. Sono 5 i progetti che hanno una durata adeguata rispetto agli obiettivi e alle attività previste. Per

20 Monte orario comunque al di sotto delle indicazioni dell'*Evidence Based Education* che affermano che per essere efficace, ossia per produrre dei cambiamenti, un intervento educativo dovrebbe avere una durata minima di 40 ore.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

il resto è da osservare che in ben 18 casi non viene data un'indicazione precisa del numero di ore che si pensa di dedicare alle attività formative, limitandosi a indicazioni generiche (es. l'anno scolastico). Prefigurare la scansione temporale delle attività è di nuovo un elemento importante: non è infatti possibile ipotizzare attività in grado di produrre cambiamenti se non se ne sa indicare la durata.

Un altro aspetto da considerare è la distribuzione delle ore nel corso dell'anno: spesso l'intervento prevede incontri di una o due ore ciascuno a cadenza quindicinale, se non addirittura mensile.

La breve durata in termini di ore complessive e la diluizione temporale dell'intervento contribuiscono a minarne a monte la potenziale efficacia: incontri poco numerosi, brevi e molto distanti tra loro richiedono che ogni volta vengano ripresi i contenuti precedenti a scapito delle ore previste per quel modulo.

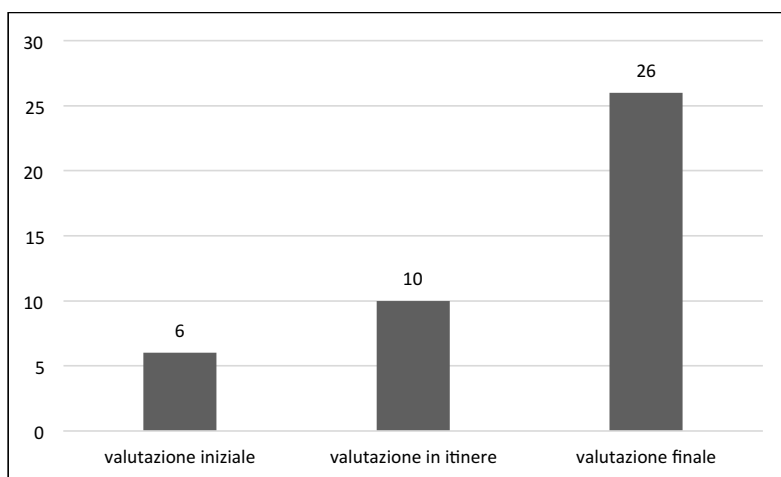
Probabilmente la scansione temporale e la durata dipendono da fattori esterni alle intenzioni del progettista: la difficoltà a sacrificare ore preziose per lo sviluppo del programma curricolare, la limitata disponibilità di esperti esterni, l'ulteriore carico di lavoro che ricade sull'insegnante. Sicuramente tali aspetti non incentivano lo sviluppo di progetti al momento considerati come extracurricolari.

### 3.3.5 *La valutazione*

L'analisi dei progetti evidenzia alcune criticità, legate al piano di valutazione, che mettono in luce spazi di miglioramento possibili. Li prendiamo in esame, articolandoli in due ambiti: 1) quello dei tempi e delle modalità della valutazione; 2) quello degli oggetti e degli strumenti scelti.

*Modalità e tempi della valutazione.* Si osserva che in nessun caso le scuole descrivono in maniera sistematica secondo quale scansione temporale effettueranno le rilevazioni utili alla valutazione e con quali modalità utilizzeranno gli strumenti scelti. Tali aspetti sono del tutto assenti in 10 progetti, e solamente abbozzati in 16. Cinque progetti inoltre non prevedono valutazione o segnalano che "verrà definita in seguito". Spesso dunque il piano della valutazione rimane implicito. Una parte soltanto dei piani intende attuare un monitoraggio delle attività (10) e solamente in 6 casi si prevede una valutazione iniziale, relativa alle conoscenze pregresse o ai comportamenti attuati per avere i livelli iniziali, a partire dai quali poter apprezzare l'entità dell'eventuale cambiamento (fig. 9).





**Fig. 9 - Tempi previsti per la valutazione**

Verosimilmente gli insegnanti, nella loro attività didattica, sono più attenti a questi aspetti. Occorre quindi probabilmente aiutarli a comprendere che un'attività formativa come quella condotta nell'ambito dei progetti sullo sviluppo sostenibile e sulla solidarietà internazionale (come per qualunque altro progetto "extracurricolare") richiede la stessa attenzione delle attività disciplinari in termini di valutazione, per capire se l'intervento ha prodotto i cambiamenti auspicati. Tale attenzione diventa indispensabile ai fini della rendicontazione delle attività, per dimostrare che il lavoro compiuto è stato efficace ed eventualmente che vale la pena riproporlo a nuovi studenti. Essa richiederebbe anche di considerare (questo aspetto non emerge in nessuno dei progetti considerati) la persistenza dei cambiamenti prodotti nel tempo. A questo fine non è più sufficiente solo una valutazione finale (al termine dell'intervento), ma occorrerebbe prevedere anche momenti di valutazione in tempi successivi (follow up).

*Oggetti, strumenti e soggetti della valutazione.* Senza considerare i 5 progetti che non prevedono la valutazione, possiamo entrare nel dettaglio dei contenuti della valutazione. Un primo aspetto da prendere in esame è l'oggetto della valutazione (cosa si valuta). In linea generale possiamo affermare che, con la valutazione, andiamo a definire il raggiungimento dei traguardi auspicati dall'intervento (in questo caso ci si può focalizzare sull'acquisizione di conoscenze e competenze, sullo sviluppo di processi cognitivi e di aspetti affettivi, sulla strutturazione di un sistema di valori, sull'acquisizione di nuovi comportamenti da parte dei destinatari, la capacità di trasferirli in

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

altri contesti, la loro persistenza, in maniera coerente con quanto stabilito a monte). La valutazione aiuta anche a comprendere la bontà del processo attuato (la sua coerenza interna, la sua attuabilità, le difficoltà connesse alla sua contestualizzazione, il lavoro degli operatori, il gradimento dei destinatari).

Solo 4 progetti non esplicitano l'oggetto della valutazione, mentre negli altri casi si rileva lo sforzo positivo nell'individuare gli elementi da valutare, con una prevalenza di quelli relativi ai cambiamenti prodotti negli studenti (tab. 5).

Cambiamenti nei destinatari (frequenza)		Valutazione del progetto (frequenza)	
Conoscenze	18	Gradimento	7
Comportamenti	11	Processo	3
Competenze	10	Coerenza interna	2
Partecipazione/Coinvolgimento	10	Sviluppo ulteriore	2
Relazione/Collaborazione	3	Impatto	1
Prodotti	3		
Atteggiamenti	2		
Trasferimento	2		

Tab. 5 - Oggetti della valutazione

Qualche difficoltà riguarda la coerenza tra ciò che si intende valutare e i traguardi prefigurati dal progetto: in 4 casi si assiste ad una piena corrispondenza tra questi due elementi, nei restanti 18<sup>21</sup> tale corrispondenza è solo parziale, o per una oggettiva discrepanza tra l'obiettivo e l'oggetto (ad es. quando ci si propone lo sviluppo di conoscenze in merito alla raccolta differenziata e si definisce di valutare il gradimento degli studenti) o per il problema già evidenziato di ampiezza e genericità degli obiettivi.

Definiti gli oggetti, occorre poi prevedere quali siano le fonti di informazione da privilegiare (gli studenti, le loro famiglie, gli stessi insegnanti e operatori...) e quali gli strumenti di rilevazione adatti a raccogliere informazioni valide sull'oggetto definito.

Relativamente alle fonti di informazione, tutti i progetti prevedono di sondare i cambiamenti dei destinatari (gli studenti sempre e, in un caso, la

21 Escludiamo i 5 progetti che non descrivono la valutazione e i 4 che non ne esplicitano gli oggetti.

comunità locale in cui si attua il percorso degli studenti; rispetto alle famiglie ci si focalizza invece sulla rilevazione del gradimento).

Gli insegnanti e gli esperti sono invece considerati solo come fonte di osservazione dei cambiamenti prodotti negli altri soggetti, vale a dire che non ci si pone il problema di rilevare informazioni in merito all'operato dei formatori.

Per quanto concerne gli strumenti, vengono elencati in 21 progetti, ma sono descritti in maniera adeguata solo in 2, mentre non vengono descritti per nulla in 15 casi. Ciò pone problemi nel definire la coerenza tra oggetto e strumento: pienamente adeguata in 2 progetti e totalmente assente in 14 (un esempio di incoerenza riguarda l'intenzione di rilevare le conoscenze acquisite, ma con un questionario di gradimento). Negli altri casi la coerenza è parziale: a fronte di più oggetti da valutare, vengono proposti strumenti totalmente adeguati per alcuni e non adeguati per altri. È evidente<sup>22</sup> l'importanza di scegliere strumenti adeguati a rilevare l'aspetto del cambiamento che interessa.

Il ventaglio degli strumenti di valutazione ipotizzati nei progetti considerati è comunque molto interessante (tab. 6).

Cambiamenti nei destinatari (frequenza)			Valutazione del progetto (frequenza)	
Strumenti di osservazione	Osservazione libera	7	Questionari di gradimento	7
	Osservazione sistematica	1	Incontri periodici di valutazione tra insegnanti e tra insegnanti e operatori	3
	Diario di bordo	5	Questionari sul processo in atto	3
Prove di valutazione	Prove strutturate	7	Schede di monitoraggio	1
	Prove tradizionali (saggi, articoli, temi, prove orali)	7	Impatto	1
	Discussioni collettive	4		
	Prove per la rilevazione di competenze	4		
	Rubriche valutative per le competenze	1		
Altri strumenti	Analisi di prodotti	3		
	Schede di autovalutazione	3		
	Interviste ai membri della comunità	1		
	Altro (intervista reciproca, presentazioni ad alunni di altre classi)	2		

**Tab. 6 - Strumenti di valutazione proposti**

<sup>22</sup> Si veda a questo proposito il contributo di C. Coggi e P. Ricchiardi in questo volume (cap. 3).

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

Alcuni strumenti sono più tradizionali e connessi con l'ambito scolastico, altri più originali. Alcuni, più strutturati, consentono facilmente di trarre delle conclusioni, altri, più aperti, rimangono più aleatori e soggettivi. Si osserva, in particolare la tendenza a privilegiare strumenti a basso grado di strutturazione (osservazione, discussioni collettive, prove tradizionali, analisi di prodotti). Sicuramente essi consentono di andare più in profondità nell'esame dell'oggetto valutato, tuttavia occorre prestare attenzione a non farsi condizionare da una apparente maggiore facilità di utilizzo. Al pari degli strumenti più strutturati, devono rispettare i requisiti di validità e attendibilità, che in questo caso risultano più difficili da controllare. Rendono inoltre più complicato dimostrare l'efficacia dell'intervento, se utilizzati come unica fonte di informazione. Il pregio di quasi tutti i progetti è, però, proprio quello di prevedere un insieme di più strumenti, utile a triangolare punti di vista e esiti. Purtroppo non era richiesto di allegarli al progetto, cosa che sarebbe stata interessante per meglio comprendere l'idea di valutazione nel campo della sostenibilità e della solidarietà.

### 3.4 Il profilo dei progetti approvati

Tra i 18 progetti presentati in risposta al bando REDDSO, 11 sono stati approvati per il finanziamento. Essi possono dunque essere considerati come esempi delle migliori proposte presenti in Piemonte. Ne delineiamo il profilo, per evidenziare le caratteristiche e le tendenze dell'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale presenti sul territorio.

Le proposte sono state presentate rispettivamente da 5 scuole secondarie di II grado, 3 istituti comprensivi (che comprendono scuola dell'infanzia, primaria e secondaria di I grado) e 3 scuole primarie, prevalentemente concentrate nella provincia di Torino (6 scuole) e di Asti (3 scuole). Le rimanenti scuole sono ubicate nelle province di Biella e Novara.

Possiamo individuare alcuni elementi comuni che caratterizzano questi progetti:

- l'interdisciplinarietà, ossia il coinvolgimento autentico di più discipline e dei relativi docenti e l'integrazione stretta con la programmazione, attraverso, ad esempio, l'approfondimento di alcuni dei contenuti curricolari;
- la varietà delle strategie didattiche previste, frequentemente interattive e collaborative, e degli strumenti da utilizzare (giochi, sussidi multimediali, uscite sul terreno, testimonianze, produzione di materiali);

- la continuità temporale nello sviluppo dei temi scelti, che vengono affrontati sia all'interno delle singole discipline, sia in momenti specificamente dedicati, lungo tutto il corso dell'anno;
- il coinvolgimento di più classi all'interno dello stesso istituto, o di più ordini di scuola (negli istituti comprensivi alcuni di questi progetti si rivolgono sia a classi della primaria, sia a classi della secondaria di I grado), o di più istituti (è il caso della partnership tra due scuole secondarie di II grado);
- la costruzione di una rete articolata sul territorio, con la partecipazione delle famiglie, di associazioni e enti locali, di esperti esterni, e, spesso, di Ong; in un caso è anche previsto un gemellaggio con una scuola africana, finalizzato allo scambio reciproco delle esperienze connesse al tema affrontato.

Le tematiche scelte sono trasversali e mettono in luce sia aspetti legati allo sviluppo sostenibile, sia quelli legati alla solidarietà internazionale, evidenziandone le connessioni:

- il cibo, con le sue forti implicazioni culturali, proposto come veicolo per conoscere e rispettare l'altro, e successivamente utilizzato come aggancio per affrontare argomenti come i diritti umani, da un lato, la biodiversità e il consumo sostenibile, dall'altro;
- i rifiuti o l'acqua, scelti per affrontare aspetti quali la connessione tra le problematiche ambientali e i diritti dell'uomo, e dei bambini in particolare, e per promuovere azioni dirette da parte degli stessi alunni;
- la biodiversità a rischio in un territorio circoscritto e le sue possibili ripercussioni;
- l'impronta ecologica e il consumo energetico, o ancora l'inquinamento, come stimolo per l'identificazione e l'attuazione di comportamenti sostenibili;
- le questioni della cittadinanza, del rispetto dei diritti umani e dell'immigrazione come stimolo per riflettere sulle connessioni tra problemi sociali, politici, economici e ambientali.

Tutti i progetti approvati prevedono di avviare le attività partendo da esperienze vicine agli studenti, su cui condurre analisi e riflessioni e allargare le conoscenze, per poi andare oltre. La logica è quella di una *ricorsività continua tra locale e globale*, che possa far meglio comprendere le interdipendenze dei comportamenti e delle situazioni.

Due elementi ricorrenti (sia pure presenti in misura differente e calibrati in funzione dell'età degli alunni) conferiscono spessore educativo a queste proposte.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

Il primo riguarda l'importanza data a stimolare negli alunni esperienze di *partecipazione e cittadinanza attiva* all'interno della comunità in cui la scuola è inserita: attraverso interviste sui temi affrontati rivolte ai membri della comunità e la restituzione dei risultati; tramite la conduzione di una vera e propria campagna radiofonica; o la progettazione di una campagna pubblicitaria.

Il secondo è connesso con le modalità di acquisizione delle conoscenze e dei nuovi comportamenti: i ragazzi vengono stimolati ad *analizzare i problemi posti, ricercare dati sul campo per trovare risposte, formulare ipotesi di soluzione, prendere decisioni in merito alle azioni da avviare*.

Ciò avviene con modalità più sofisticate, come il calcolo dell'impronta ecologica propria e della comunità, o l'analisi dei punti di vista della società civile sui temi dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale, compatibili con le competenze e la maturità dei ragazzi più grandi. Oppure si sviluppa con gli strumenti più semplici degli alunni più piccoli, attraverso l'analisi (guidata da esperti) degli elementi di cambiamento nell'ecosistema, o dei propri consumi energetici o idrici; oppure con la ricerca di somiglianze, differenze e significati connessi al cibo, o ancora tramite l'analisi dei diritti dei bambini e la ricerca di come e quanto siano rispettati nelle diverse parti del mondo.

Oltre all'attualità e all'integrazione delle due componenti dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale, le proposte progettuali approvate hanno dunque anche il pregio di andare ad incidere su competenze imprescindibili per l'esercizio di una cittadinanza mondiale.

### 4. Conclusioni

Nel complesso le proposte analizzate evidenziano alcuni punti di forza, come l'attenzione ad integrare il più possibile i percorsi sullo sviluppo sostenibile e sulla solidarietà internazionale nel progetto educativo dell'istituto, in un'ottica marcatamente interdisciplinare, o lo sforzo di creare reti sul territorio o a livello internazionale. Le criticità riguardano la conoscenza da parte degli insegnanti del quadro teorico attuale che regge i modelli di sviluppo sostenibile e solidarietà internazionale e la difficoltà a trasferire le logiche della progettazione didattica e della valutazione ad una progettazione educativa più ampia. Vi sono poi, probabilmente, alcuni vincoli di contesto, che rendono complesso prevedere interventi che si intersechino in maniera più consistente con la programmazione curricolare, o che possano coinvolgere un numero più ampio di studenti per un maggiore monte ore.

Occorre fare una precisazione in merito allo sfondo connesso alle tre tipologie di progetto analizzate: a) i progetti presentati in risposta al bando REDDSO, b) quelli che sono risultati vincitori, c) quelli stesi durante il percorso formativo.

I primi due gruppi comprendono progetti effettivamente presentati in risposta ad un bando, ciò implica una maggiore attenzione ad aspetti connessi con l'apertura della scuola al territorio (reti con partner già costruite, attivazione di scambi e gemellaggi con altre realtà...) importanti per poter ottenere un punteggio più elevato in sede di valutazione.

Le proposte del secondo gruppo, in particolare, evidenziano aspetti di eccellenza relativamente alle logiche di conduzione previste, tese a connettere ricorsivamente locale e globale e a far sperimentare direttamente agli alunni modalità di esercizio di cittadinanza attiva che essi potranno riproporre e riutilizzare in futuro.

Il terzo gruppo comprende, invece, progetti stesi a fini prevalentemente formativi, potenzialmente visti come "esercizio formale". Essi risentono del tempo a disposizione e della finalità per cui sono stati richiesti. Sono quindi spesso meno curati degli altri, o solo abbozzati in alcune parti. Ciò può anche spiegare la presenza di reti solo accennate o di intenzionalità dichiarate ma non concretizzate relativamente a scambi e gemellaggi.

Si osserva però che questi progetti mostrano miglioramenti consistenti, rispetto ai primi, per quanto concerne la coerenza con i temi dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale, sia nella tematica generale sia nei traguardi previsti, oltre al tentativo, spesso ben riuscito, di connettere i due ambiti. Pur mantenendo alcune imprecisioni, anche la formulazione degli obiettivi è più curata e precisa<sup>23</sup>.

Queste considerazioni evidenziano, accanto all'utilità di percorsi di formazione e accompagnamento degli insegnanti, anche la presenza nell'area piemontese di un terreno recettivo e disponibile al miglioramento.

23 A questo proposito, riportiamo in appendice al presente capitolo la griglia per la stesura dei progetti proposta ai partecipanti al percorso formativo e da essi utilizzata. Tale griglia, successivamente riadattata, costituisce la base su cui si è costruito il modello per la presentazione dei progetti nel bando REDDSO 2014.

## IX. Costruire progetti sullo sviluppo sostenibile

### APPENDICE

#### Griglia per la stesura di progetti sull'educazione allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale

*Istruzioni:*

*Compilare il quadro A nel caso il progetto preveda attività di sostenibilità distinte da quelle di solidarietà.*

*Compilare il quadro B nel caso il progetto integri le attività di solidarietà internazionale con quelle di sostenibilità.*

<b>Nome scuola</b>	
<b>Indirizzo e numero telefonico</b>	
<b>Referente del progetto</b>	
<b>E-mail</b>	
<b>Classi coinvolte (livello-sezioni)</b>	
<b>Precedenti esperienze nell'ambito dello sviluppo sostenibile e della solidarietà internazionale</b>	<i>Breve sintesi di progetti pertinenti già svolti.</i>
<b>Docenti coinvolti e discipline</b>	
<b>Tematiche scelte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sostenibilità:</b> (aggiungere breve descrizione più specifica: es. Produzione di rifiuti, Valore significati e funzioni del cibo, ecc...)</li> <li>- <b>Solidarietà internazionale:</b> (aggiungere breve descrizione più specifica: es. Diritti umani, Ripartizione delle ricchezze, ecc...)</li> </ul>
<b>Obiettivi e competenze</b>	<p><i>Traguardi che ci si propone di far raggiungere agli studenti attraverso le attività proposte. Distinguere tra:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Sostenibilità</b></li> <li>- <b>Solidarietà internazionale</b></li> </ul>
<b>Cambiamenti attesi negli stili di vita</b>	
<b>QUADRO A1 Descrizione dell'intervento sulla sostenibilità</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Attività previste</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>In aula</i></li> <li>- <i>Sul territorio</i></li> </ul> </li> <li>- <b>Indicazione delle discipline coinvolte nelle diverse fasi della programmazione</b></li> <li>- <b>Strumenti e metodi</b></li> <li>- <b>Tempi</b> (numero incontri, durata di ogni incontro, durata complessiva del percorso, collocazione nel calendario scolastico)</li> <li>- <b>Luoghi</b></li> <li>- <b>Risorse esterne</b> (indicare l'ente del territorio, l'ong, l'associazione... coinvolti, il loro ruolo e il tipo di intervento)</li> </ul> <p><b>Allegare la programmazione dettagliata degli interventi svolti da Enti esterni alla scuola.</b></p>



<p><b>QUADRO A2</b> Descrizione dell'intervento sulla solidarietà internazionale</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Attività previste</b> (azioni di solidarietà internazionale, gemellaggi con altre scuole...)</li> <li>- <b>Indicazione delle discipline coinvolte nelle diverse fasi della programmazione</b></li> <li>- <b>Strumenti e metodi</b></li> <li>- <b>Tempi</b> (numero incontri, durata di ogni incontro, durata complessiva del percorso, collocazione nel calendario scolastico)</li> <li>- <b>Luoghi</b></li> <li>- <b>Risorse esterne</b> (indicare gli enti del territorio, le ong, le associazione... coinvolti, il loro ruolo e il tipo di intervento, collaborazione prevista con le famiglie)</li> </ul> <p><b>Allegare la programmazione dettagliata degli interventi svolti da Enti esterni alla scuola.</b></p>
<p><b>Quadro A3</b> Indicare punti di contatto tra lo "sviluppo sostenibile" e la "solidarietà internazionale"</p>	<p style="text-align: center;">-</p>
<p><b>QUADRO B</b> Pianificazione didattica integrata tra educazione allo "sviluppo sostenibile" e "solidarietà internazionale"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Attività previste</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>- In aula</li> <li>- Sul territorio</li> </ul> </li> <li>- <b>Indicazione delle discipline coinvolte nelle diverse fasi della programmazione</b></li> <li>- <b>Strumenti e metodi</b></li> <li>- <b>Tempi</b> (numero incontri, durata di ogni incontro, durata complessiva del percorso, collocazione nel calendario scolastico)</li> <li>- <b>Luoghi</b></li> <li>- <b>Risorse esterne</b> (indicare gli enti del territorio, le ong, le associazione... coinvolti, il loro ruolo e il tipo di intervento, collaborazione prevista con le famiglie)</li> </ul> <p><b>Allegare la programmazione dettagliata degli interventi svolti da Enti esterni alla scuola.</b></p>
<p><b>Comunicazione esterna e coinvolgimento del territorio previste</b></p>	<p><i>Indicare solo esperienze connesse con il progetto.</i></p>
<p><b>Gemellaggi e scambi con altre scuole previsti</b></p>	<p><i>Indicare solo esperienze connesse con il progetto.</i></p>
<p><b>Modalità di valutazione da adottare</b></p>	<p><i>Indicare: che cosa si intende valutare, con quali strumenti, in quali tempi, distinguendo se possibile tra Sostenibilità e Solidarietà internazionale. Allegare esempi di strumenti di valutazione riferiti alle competenze attese.</i></p>

### Bibliografia

- Boyries P., Sirel F. (éds.), *L'établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Aniens CEDEX, Scérén (CNDP-CRDP), 2013.
- Bruschi A., *L'intervento sociale: dalla progettazione alla realizzazione*, Roma, Carocci, 2007.
- De Ambrogio U., Dessi C., Ghetti V., *Progettare e valutare nel sociale: metodi ed esperienze*, Roma, Carocci, 2013.
- Leone L., Prezza M., *Costruire e valutare i progetti nel sociale*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- OECD (2011), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/site/eduistp-2012/49850576.pdf> (ultima visita luglio 2014).
- Parmigiani D., Traverso A. (a cura di), *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Sanicola L., "Il ciclo di progetto: aspetti metodologici", in L. Sanicola, G. Trevisi (a cura di), *Il progetto: metodi e strumenti per l'azione sociale*, Napoli, Liguori, 2003, pp. 1-20.
- Siza R., *Progettare nel sociale: regole, metodi e strumenti per una progettazione sostenibile*, Milano, FrancoAngeli, 2003.
- Torre E.M., *Dalla progettazione alla valutazione: modelli e metodi per educatori e formatori*, Roma, Carocci, 2014.
- Torre E.M., *Strategie di ricerca in educazione e formazione*, Roma, Aracne, 2010.



## Bibliografia generale

- AA.VV., *Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale. Riflessioni e proposte del progetto Dalle Alpi al Sahel*, Torino, COP - RESACCOOP - Regione Piemonte - Rhône-Alpes, 2011.
- Anderson J., *Cognitive Psychology and its Implications (7. ed.)*, New York, Worth, 2009.
- Bertolino F., Perazzone A., “La città sottovetro: ecologia, etica, educazione alla sostenibilità”, in E. Falchetti, S. Caravita (a cura di), *Per una ecologia dell’educazione ambientale*, Torino, Scholè Futuro, 2005, pp. 217-225.
- Blais M.C., *La solidarietà: storia di un’idea*, Milano, Giuffré, 2012.
- Bocchi G., Ceruti M., *Educazione e globalizzazione*, Milano, Raffaello Cortina, 2004.
- Bolle F., Kritikos A., “Reciprocity, altruism, solidarity: A dynamic Model”, *Theory and Decision*, 60, 4, 2006, pp. 371-394.
- Boyries P., Sirel F. (éds.), *L’établissement en démarche de développement durable. Une construction collective*, Aniens CEDEX, Scérén (CNDP-CRDP), 2013.
- Calvani A., “Decision Making” nell’istruzione. “Evidence based education” e conoscenze sfidanti, *ECPS Journal*, 3/2011, [http://www.ledonline.it/ecps-journal/allegati/ECPS-2011-3\\_Calvani.pdf](http://www.ledonline.it/ecps-journal/allegati/ECPS-2011-3_Calvani.pdf) (ultima visita luglio 2014).
- Calvani A., *Per un’istruzione evidence based. Analisi teorico-metodologica internazionale sulle didattiche efficaci e inclusive*, Trento, Erickson, 2012.
- Carrino L., “Development and subjectivity: between authoritarianism and democracy”, in *Universitas Forum - International Journal on Human Development and International Cooperation*, 1, 1, 2008.
- Carrino L., *Perle e pirati. Critica alla cooperazione allo sviluppo e nuovo multilateralismo*, Trento, Erickson, 2005.
- Carvalho da Silva M. (éd.), *Guide pratique sur l’éducation à la citoyenneté mondiale. Concepts et méthodologies en matière d’éducation à citoyenneté mondiale à l’usage des éducateurs et de responsables politiques*, Lisbonne, Centre Nord-Sud du conseil d’Europe, 2008.
- CEO, *The CEO Poverty Measure, 2005-2014, Annual Report*, New York, Office of the Mayor, 2014, <http://www1.nyc.gov/> (ultima visita luglio 2014).

- Cicerchia A., *Leggeri sulla Terra. L'impronta ecologica della vita quotidiana*, Milano, FrancoAngeli, 2004.
- Clark R.C., *Evidence-Based Training Methods. A Guide for Training Professionals*, Alexandria (Va), ASTD Press, 2010.
- Coggi C. (a cura di), *Potenziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. Il progetto Fenix*, Milano, FrancoAngeli, 2009.
- Commissione della Carta della Terra, *Iniziativa della Carta della Terra*, 2000, <http://www.cartadellaterra.it> (ultima visita giugno 2014).
- Council of the European Union, European Commission, European Parliament, "The European Consensus on Development", *Official Journal*, C 46 of 24.2.2006.
- Council of the European Union, *Global education in Europe to 2015: strategy, policies and perspectives. Appendix 1: The Maastricht global education declaration*, Lisbon, North-South Centre of the Council of Europe, 2003, pp. 147-152, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE\\_Maastricht\\_Nov2002.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf) (ultima visita luglio 2014).
- Council of the European Union, *Global Education. Guidelines concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, North-South Centre of the Council of Europe, 2012, <http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/GE-Guidelines/GEguidelines-web.pdf> (ultima visita luglio 2014).
- Crang M., *Cultural Geography*, London, Routledge, 2013.
- CWBCI (Conseil Wallonie-Bruxelles de la Coopération Internationale), *Eduquer au développement et à la solidarité internationale*, Bruxelles, Espace International Wallonie-Bruxelles, 2007.
- Cyrot C., Paquot E., *Synthèse des enseignements d'évaluations de programmes d'éducation au développement*, Poitiers, HCCI, 2005.
- Dansero E., Bagliani M., *Politiche per l'ambiente. Dalla natura al territorio*, Torino, UTET, 2011.
- De Ambrogio U., Dessi C., Ghetti V., *Progettare e valutare nel sociale: metodi ed esperienze*, Roma, Carocci, 2013.
- De Vecchi G., *Un projet pour... enseigner par situations-problèmes*, Paris, Delagrave, 2007.
- Del Gobbo G., *La dimensione partecipativa nella formazione. Studio introduttivo al contributo di Antonio Damasio*, Pisa, ETS, 2007.
- Dematteis G., Giorda C., "Territorial values and geographical education", in *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 1, 2, 2013, pp. 17-32.
- DeNavas-Walt C., Proctor B. D., Smith J. C. (eds.), *Income, Poverty, and Health Insurance Coverage in the United States: 2012*, United States Census Bureau, 2013.
- Di Nicola P., Stanzani S., Tronca L., *Reti di prossimità e capitale sociale in Italia*, Milano, FrancoAngeli, 2008.
- Di Rocco D., Ferrero E., Morando M., Vio E., "La funzione integratrice delle Scienze della Natura: operare tra reale e virtuale per motivare all'attenzione e all'apprendimento in contesti educativi difficili", in C. Coggi (a cura di), *Poten-*

- ziamento cognitivo e motivazionale dei bambini in difficoltà. *Il Progetto Fenix*, Milano, FrancoAngeli, 2009, pp. 425-461.
- Downes G., "A Critical Analysis of North-South Educational Partnerships in Development Contexts", *Policy & Practice: A Development Education Review*, 16, spring, 2013, pp. 1-12.
- Drion C., Jadot C., Crèvecoeur P., Sierra A., Oyatambwe D.W., *Concepts, méthodologies et critères de l'éducation au développement en Communauté française*, Bruxelles, Conseil Wallonie-Bruxelles de la coopération internationale, 2006.
- Elliott G., Fourali C., Issler S., *Education and Social Change: Connecting Local and Global Perspectives*, London-New York, Bloomsbury Academic, 2010.
- European Multi-Stakeholder Steering Group on Development Education, *European Development Education Monitoring Report "DE Wacht"*, Brussels, DEEEP, 2010, [http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE\\_Watch.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/ge/DE_Watch.pdf), ultima visita luglio 2014.
- Eurostat, "At risk of poverty or social exclusion in the EU27", *Eurostat newsrelease*, 21, 2012, <http://ec.europa.eu/eurostat> (ultima visita luglio 2014).
- Fao, *The State of Food Insecurity in the World 2012*, Rome, Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2013.
- Fernández-González M., "Ciencias para el mundo contemporáneo, algunas reflexiones didácticas", *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 5, 2008, pp. 185-199.
- Ferrero E., Provera A., Tonon M., *Le Scienze della Terra: la scoperta dell'ambiente fisico*, Torino, Cortina, 2004.
- Fondation Education et Développement, *Education à la citoyenneté mondiale. Un guide pédagogique*, Berne, 2010 ([http://www.globaleducation.ch/globallearning-fr/resources/Guide\\_Education\\_Citoyennete\\_mondiale.pdf](http://www.globaleducation.ch/globallearning-fr/resources/Guide_Education_Citoyennete_mondiale.pdf)).
- Galiero M. (a cura di), *Educare per una cittadinanza globale*, Bologna, EMI, 2009.
- Geertz C., *Mondo globale, mondi locali*, Il Mulino, Bologna, 1999.
- GENE Global Education Network Europe, *Quality in global education. An overview of evaluation Policy and Practice*, GENE Global education network Europe, Amsterdam, 2008, <http://www.gene.eu/publication/>, ultima visita luglio 2014.
- Giorda C., *Il mio spazio nel mondo, Geografia per la scuola dell'infanzia e primaria*, Roma, Carocci, 2014.
- Giorda C., Puttilli M. (a cura di), *Educare al territorio – educare il territorio. Geografia per la formazione*, Roma, Carocci, 2011.
- Global Footprint Network, *Ecological Footprint Atlas 2010*, [http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/ecological\\_footprint\\_atlas\\_2010](http://www.footprintnetwork.org/en/index.php/GFN/page/ecological_footprint_atlas_2010), 2010, ultima visita marzo 2014.
- Graugnard G., Oliveira A.M., *Education au développement et à la solidarité internationale. Comment auto-évaluer ses actions ? Guide méthodologique*, Lyon, Ciedel, 2009.
- Hattie J., *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London, Routledge, 2009.
- Haubrich H., "Geography Education for Sustainable Development", in S. Rein-

- fried, Y. Schleicher, A. Repfler (eds.), *Geographical Views on Education for Sustainable Development*, Geographiedidaktische Forschungen, 42, 2007, pp. 27-38.
- IFRC, *Think differently. Humanitarianism impacts of the economic crisis in Europe*, Geneva, International Federation of Red Cross and Red Crescent Societies, 2012.
- Imhoff M.L. et al., "Global patterns in human consumption of net primary production", *Nature*, 429, 2004, pp. 870-873.
- IPCC, *Good Practice Guidance for Land Use, Land-Use Change and Forestry*, Kanagawa (Japan), GES, 2003.
- Latouche S., *L'Occidentalisation du monde. Essai sur la signification, la portée et les limites de l'uniformisation planétaire*, Paris, La découverte, 1989 (tr. it.: *L'occidentalizzazione del mondo. Saggio sul significato, la portata e i limiti dell'uniformazione planetaria*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992).
- Lewis D., *Non governmental organization, definition and history*, in H.K. Anheier, S. Toepler, *Encyclopedia of Civil Society*, Berlin-Heidelberg, Springer, 2009, <http://personal.lse.ac.uk/lewisd/images/encylciv%20societyngos2009-dl.pdf> (ultima visita luglio 2014).
- Magagna A., Ferrero E., Giannatempo C., "Interactive activities to stimulate debate and critical thinking about issues related to Earth sciences and sustainable development", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 453-460, doi: 10.4401/ag-5625.
- Marzano R. J., Pickering D. J., Pollock J. E., *Classroom Instruction that Works: Research-based Strategies for Increasing Student Achievement*, Alexandria (Va), ASCD, 2001.
- McTighe Musil C., *Assessing Global Learning. Matching Good Intentions with Good Practice*, Washington, Association of American Colleges and Universities, 2006.
- Méndez T., García A., "Exploring Elementary Students' Power and Solidarity Relations in an EFL Classroom. Exploración de las relaciones de poder y solidaridad entre estudiantes de primaria en clase de inglés como lengua extranjera", *Profile*, 14, 1, 2012, pp. 173-185.
- Miller T.G. Jr., *Scienze ambientali. Lavorare con la Terra*, Napoli, EdiSes, 2002.
- Mortari L., *Per una pedagogia ecologica*, La Nuova Italia, Firenze, 2001.
- Niedderer H., Psillos D., "Issues and Questions Regarding the Effectiveness of Labwork", in H. Niedderer, D. Psillos (eds.) *Teaching and Learning in the Science Laboratory*, New York, Kluwer Academic Publisher, 2002.
- Nussbaum M., *Upheavals of Thought: The Intelligence of Emotions*, New York, Cambridge University Press, 2001 (tr. it.: *L'intelligenza delle emozioni*, Bologna, 2004, pp. 273-275).
- OECD (2011), *Preparing teachers and developing school leaders for the 21st Century. Lessons from around the world*, Paris, OECD, <http://www.oecd.org/site/eduistp-2012/49850576.pdf> (ultima consultazione marzo 2014).
- Osborne J., Dillon J., *Science Education in Europe: Critical Reflections. A Report to the Nuffield Foundation*, London, The Nuffield Foundation, 2008.
- Ottaviano G., Peri G., "The economic value of cultural diversity: evidence from US cities", *Journal of Economic Geography*, 6, 1, 2006, pp. 9-44.


- Ottens H., "Reflections on Geography Education in Europe", in *J-Reading - Journal of Research and Didactics in Geography*, 2, 2, 2013, pp. 97-100.
- OXFAM, *Getting started with Global Citizenship: A Guide for New Teachers*, Oxford, Oxfam (GB), 2006 (<https://www.oxfam.org.uk/~media/Files/Education/-Global%20Citizenship/GCNewTeacherENGLAND.ashx>).
- Parmigiani D., Traverso A. (a cura di), *Progettare l'educazione: contesti, competenze, esperienze*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Peppoloni S., Di Capua G., "Geoethics and geological culture: awareness, responsibility and challenges", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 335-341, doi: 10.4401/ag-6099.
- Pfeiffer J.W., Ballew A., *Using Structured Experiences in Human Resource Development*, San Diego, University Associates, 1988.
- Pfeiffer J.W., Jones, J. E. (eds.), *A Handbook of structured experiences for human relations training*, Vols. 1-10, San Diego, University Associates, 1985.
- S.H. Schwartz, "Basic human values: theory, measurement, and applications", *Revue française de sociologie*, 47, 4, 2006, pp. 249-288.
- Sarpellon G., *Solidarietà: confronto tra concezioni e modelli*, Padova, Fondazione Zanican, 2004.
- Save the Children, *Child poverty and social exclusion in Europe*, Brussels, Save the Children, 2014.
- Scholte J., *Globalization. A critical introduction*, New York, Palgrave Macmillan, 2005.
- Sterling, S., *Educazione sostenibile*, Cesena, Anima Mundi, 2006.
- Tarozzi M. (a cura di), *Educazione alla cittadinanza. Comunità e diritti*, Milano, Guerini, 2005.
- THINK GLOBAL, *Evaluating Global Learning Outcomes. A guide to assessing progress in intercultural, environmental and development education projects*, London, Think Global/CES, 2011.
- Tomashow M., *Ecological identity*, Cambridge (USA), The MIT Press, 1996.
- Torre E.M., *Dalla progettazione alla valutazione: modelli e metodi per educatori e formatori*, Roma, Carocci, 2014.
- Trincherò R., *Costruire, valutare, certificare competenze. Proposte di attività per la scuola*, Milano, FrancoAngeli, 2012.
- Trincherò R., *Valutare l'apprendimento nell'e-learning. Dalle abilità alle competenze*, Erickson, Trento, 2006.
- Viale M., Ferrero E., "Spread of endemic disease and global change in an educational project: proposition of relationships developed in a twin partnership", *Annals of Geophysics*, 55, 3, 2012, pp. 439-444, doi: 10.4401/ag-5531.
- Wackernagel M., Rees W., *L'impronta ecologica*, Milano, Edizioni Ambiente, 1996.
- Wals A.E.J. (ed.), *Social learning toward a sustainable world*, Netherlands, Wageningen Academic Pub., 2009.
- Wilkinson H.B., "Humans as geologic agents: A deep-time perspective", *Geology*, 33, 2005, pp. 161-164.
- Winnie Ng., "Pedagogy of Solidarity: Educating for an Interracial Working Class Movement", *Journal of Workplace Learning*, 24, 7-8, 2012, pp. 528-537.



*Bibliografia generale*

Zoll R., “Solidarietà”, in *Enciclopedia delle scienze sociali*, Istituto della Enciclopedia italiana, Roma 1998, [http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta\\_\(Enciclopedia-delle-scienze-sociali\)/](http://www.treccani.it/enciclopedia/solidarieta_(Enciclopedia-delle-scienze-sociali)/) (ultima visita luglio 2014).





Finito di stampare  
SETTEMBRE 2014  
da Pensa MultiMedia Editore s.r.l. - Lecce - Brescia  
[www.pensamultimedia.it](http://www.pensamultimedia.it)

*Il volume privo del simbolo dell'Editore sull'aletta  
è da ritenersi fuori commercio*

**Della stessa collana:**

1. IL SAPERE PEDAGOGICO  
Gaston Mialaret • 978-88-8232-073-1 • 1999 • ft. 17x24 • pp. 280
2. QUALITÀ DELLA FORMAZIONE E RICERCA PEDAGOGICA  
Luciano Galliani (a cura di) • 978-88-8232-088-X • 1999 • ft. 17x24 • pp. 306
3. OSSERVARE LA COMUNICAZIONE EDUCATIVA  
Cristina Amplatz • 978-88-8232-058-8 • 1999 • ft. 17x24 • pp. 220
4. IL TIROCINIO E LE PROFESSIONI EDUCATIVE  
Cosimo Laneve (a cura di) • 978-88-8232-026-X • 1999 • ft. 17x24 • pp. 220
5. PROGETTUALITÀ, RICERCA E SPERIMENTAZIONE NELLA SCUOLA AUTONOMA  
Strumenti e materiali di lavoro per l'insegnante ricercatore  
Ettore Felisatti • 978-88-8232-162-2 • 2001 • ft. 17x24 • pp. 200
6. MODELLI STATISTICI PER LA RICERCA EDUCATIVA  
Achille M. Notti (a cura di) • 978-88-8232-134-7 • 2001 • ft. 17x24 • pp. 260
7. ANALISI E QUALITÀ DELLE ORGANIZZAZIONI SCOLASTICHE E FORMATIVE  
Renato D. Di Nubila • 978-88-8232-229-7 • 2002 • ft. 17x24 • pp. 236
8. INDICATORI DELL'ISTRUZIONE. Teorie e applicazioni  
Dante Ansaloni • 978-88-8232-265-3 • 2003 • ft. 17x24 • pp. 198
9. AUTOVALUTAZIONE DI ISTITUTO. Metodo, procedure, strumenti  
Dante Ansaloni - Ubaldo Rizzo • 978-88-8232-271-8 • 2003 • ft. 17x24 • pp. 234
10. OFF THE LINE. L'innovazione educativa. Scuole europee a confronto  
Alessio Surian • 978-88-8232-324-2 • 2004 • ft. 17x24 • pp. 260
11. COMUNICAZIONE, DINAMICHE DI GRUPPO E SCIENZE MOTORIE  
Ettore Felisatti (a cura di) • 978-88-8232-375-2 • 2005 • ft. 17x24 • pp. 378
12. UNA COMUNITÀ EDUCATIVA DA SODDISFARE  
Accreditamento, certificazione e valutazione della qualità  
Cristina Zaggia • 978-88-8232-374-5 • 2005 • ft. 17x24 • pp. 262
13. LA PRATICA NELLA FORMAZIONE ALLE PROFESSIONI EDUCATIVE  
I laboratori nei curricula universitari  
Emilia Restiglian • 978-88-8232-587-9 • 2008 • ft. 17x24 • pp. 184
14. COLTIVARE COMUNITÀ NELLA SCUOLA. Fondamenti culturali ed esperienze didattiche  
Cristina Mazzucco • 978-88-8232-737-8 • 2010 • ft. 17x24 • pp. 230
15. LATENZA VALUTATIVA E PEDAGOGIA DELLA MITEZZA  
Alla ricerca di Nuovi paradigmi nella valutazione scolastica  
Vito Antonio Baldassarre • 978-88-8232-784-2 • 2010 • ft. 17x24 • pp. 332
16. RICERCA E FORMAZIONE. La professionalizzazione degli insegnanti  
Patrizia Magnoler • 978-88-8232-931-0 • 2012 • ft. 17x24 • pp. 190
17. COMPETENZE, PROCESSI REGOLATIVI E VALUTATIVI. Insegnare ed apprendere  
Antonella Nuzzaci • 978-88-8232-986-0 • 2012 • ft. 17x24 • pp. 248
18. INSEGNANTI IN RICERCA. Competenze, modelli e strumenti  
Ettore Felisatti, Cristina Mazzucco • 978-88-6760-134-9 • 2013 • ft. 17x24 • pp. 228





Educare allo sviluppo sostenibile e alla solidarietà internazionale è divenuta un'esigenza rilevante per gli insegnanti europei. Si tratta di orientare i curricoli alla formazione di cittadini responsabili per un mondo globalizzato. Occorre elaborare le basi di una formazione complessa, che comprenda il prendersi cura dell'ambiente e delle sue risorse finite, in una logica di condivisione, nel rispetto dei diritti individuali e collettivi. È necessario inoltre promuovere la cooperazione e l'integrazione sociale, in una prospettiva di interdipendenza globale, così da insegnare ad affrontare i problemi complessi, legati alle disuguaglianze nello sviluppo economico-culturale e all'accesso alle risorse, in una visione solidale. L'opera raccoglie i contributi di studiosi specializzati in ambiti diversi, coniugando l'apporto dell'Università con quello della Cooperazione Internazionale.

Con i contributi di:

Giorgio Garelli - Giovanna Del Gobbo - Cristina Coggi, Paola Ricchiardi - Anna Perazzone, Marco Davide Tonon - Cristiano Giorda - Sabina Tangerini - Roberto Trinchero - Elena Ferrero, Matilde Mundula, Elisabetta Vio - Emanuela M. Torre.

euro 19,00  
iva assolta

ISBN 978-88-6760-232-2



9 788867 602322 >

[pensamultimedia.it](http://pensamultimedia.it)